



Penser et accompagner la séparation - construire le processus d'individuation

L'enfant de 2 ans

Synthèse de l'intervention de Françoise TENDRON, médecin de PMI

Un mot du développement ; en 2 ans, l'enfant multiplie son poids de naissance par 3 ou 4.

1) comprendre les particularités de l'enfant de 2 ans :

a) D'abord les particularités du développement psychomoteur :

La motricité

A 2 ans, un enfant court vite mais se déséquilibre facilement. Il n'amorce pas les virages, il monte un escalier mais le descend encore en posant les 2 pieds sur la marche, il saute à pieds joints, se tient sur une jambe sans sauter. Il peut lancer une balle, ouvrir et fermer une porte, tourner les pages d'un livre, tenir un crayon, dévisser, empiler (défait un bouton, met ses chaussures, imite un trait vertical et horizontal plutôt 2 ans 1/2).

Dans l'espace, il connaît le dedans, le dehors mais incomplètement et parfois pas du tout, le haut, le bas, le devant, le derrière, il connaît les différentes parties du corps, mais il n'y a pas de latéralisation, l'enfant utilise les 2 moitiés de son corps de façon symétrique.

Le développement visuel

L'acuité visuelle est identique à celle de l'adulte.

A 2 ans, l'enfant manifeste un intérêt pour les objets situés à grande distance, il devient bon observateur.

La sensibilité visuelle est plus forte dans les zones marginales de sorte qu'il est facilement distrait et l'augmentation de son champ visuel augmente son désir de mouvement d'exploration.

Dans l'action, l'enfant a tendance à perdre de vue tout ce qui n'est pas dans l'axe de son regard (voiture qui vient quand il poursuit un ballon).

A cet âge, la vue ne suffit pas pour connaître un objet, il faut aussi le manipuler.

Le développement auditif

Parfait dès la naissance, mais il faut apprendre à interpréter les sons.

Le développement du langage

Il dépend de l'audition, mais bien sûr d'autres paramètres et là le groupe des 2 ans présente une grande hétérogénéité. L'enfant n'a pas acquis tous les phonèmes. C'est l'âge du parler bébé.

A 2 ans, il y a assemblage de 2 mots, apparition des premières phrases, début de structuration, il parle de lui en disant "moi" "prénom" ; ("je" apparaît autour de 3 ans).

Il ne fait pas toujours la différence entre les personnes et les objets, il parle aux objets, aux arbres et il se parle beaucoup. La motricité et l'activité verbale sont beaucoup associées.

A 2 ans, l'enfant peut nommer une image.

Le développement cognitif

L'enfant de 2 ans a encore une intelligence sensori-motrice, il pense en touchant, parlant, bougeant, puis peu à peu, il peut penser sans agir. Entre 2 et 3 ans, les deux formes d'expression de la pensée coexistent ; c'est aux adultes qu'il revient de donner du sens à ce que l'enfant exprime par ses jeux, par ses mots.

Peu à peu, l'intelligence devient représentative quand les objets, les actions peuvent être évoqués en images ou mis en mots, cela commence autour de 2 ans jusqu'à 7 ans (âge de raison).

b) Les particularités du développement affectif :

La particularité affective de cet âge c'est que l'enfant de 2 ans est dans la construction de son identité, pour cela il met en place deux processus :

- il se sépare et donc se distingue de sa mère,
- il s'individualise, donc se construit avec ses caractéristiques propres et devient un individu unique.

Il s'agit d'un processus lent qui dure les trois premières années de la vie. Il est indissociable de la qualité de l'attachement, "on se sépare bien que si l'on a été bien attaché". Il est important de tenir compte de là où en est l'enfant quand on l'accueille en collectivité.

Cela explique aussi que cela soit une période d'opposition. Il lui faut vérifier que ses désirs sont les siens et pas ceux de la personne qui s'occupe de lui. C'est pour cela qu'il dit "non". C'est souvent un "non" qui après un temps court veut dire "oui" ; il faut que l'enfant expérimente que se conformer à une règle, ce n'est ni perdre sa capacité d'agir, ni soumettre toute sa personne au désir de l'autre.

2) Besoins particuliers pour l'accueil des enfants de 2 ans

Je vous épargne l'organisation matérielle d'accueillir des enfants de 2 ans au 3^{ème} étage par exemple,



a) Offrir une relation sécurisante et stable :

Le besoin d'aimer et d'être aimé est normalement comblé au sein de la famille. C'est, bien sûr, l'amour des parents qui donne à l'enfant la sécurité de base nécessaire à toutes les découvertes du monde.

Si l'enfant quitte sa famille (même pour de courtes périodes), il risque de perdre ses repères sécurisants, constitués par l'attention aimante de son entourage et par la continuité des soins qui lui sont prodigués. La perte de cette continuité est porteuse d'insécurité, le nouveau lieu d'accueil doit être vigilant.

A cet âge, l'enfant a besoin d'établir une relation de confiance avec un adulte qu'il connaît.

Il faut que cette relation soit stable quelle que soit l'humeur de l'enfant, plutôt emphatique qu'affective, et qu'il n'y ait bien sûr pas trop d'adultes (faire attention à la cantine, garderie périscolaire, transports scolaires...).

De plus, cette connaissance de l'enfant permet à l'adulte de comprendre finement l'enfant et de donner du sens individuellement à ce qui se vit.

b) Accueillir ses parents :

A cet âge, offrir une relation sécurisante et stable est impossible si on n'accueille pas les parents et l'enfant individuellement. D'abord, pour connaître l'enfant, son niveau de développement, mais aussi parce que l'enfant ne peut penser le lien entre son parent et l'instituteur que s'il les a vus ensemble (intelligence sensori-motrice). Cela lui permet de voir le parent et la personne qui va l'accueillir parler de lui.

Accueillir les parents veut dire aussi que l'on ne les remet pas en cause bien sûr verbalement devant l'enfant, mais aussi autant que possible inconsciemment.

c) Organiser le groupe :

A cet âge, l'enfant ne peut pas penser le groupe, il est en relation avec un autre puis de proche en proche, il lui faut donc des petits groupes.

L'enfant sait communiquer de manière complexe par exemple avec deux interlocuteurs, mais essentiellement en imitant, ce qui explique aussi la prise des objets de l'autre. C'est une manière de jeu "parallèle", le jeu partagé réellement existe à 3 ans.

Il y a donc des échanges possibles et riches entre enfants du même âge, mais source de conflits "c'est à moi", il y a donc intérêt à avoir "un groupe de 2 ans",
⇒ toujours dans le processus d'individuation, "c'est à moi" équivaut à "c'est moi".

De plus, à tout moment un peu anxieux, l'enfant de 2 ans doit pouvoir s'appuyer sur le regard de l'adulte présent, donc des petits groupes avec un adulte attentif qui limite les conflits...

d) Organiser le temps et l'espace :

Organiser le temps afin que l'enfant se repère, instituer des rites toujours les mêmes, puis varier un peu en cours d'année, permet à l'enfant d'anticiper ce qui va arriver.

Organiser l'espace de manière que chaque enfant puisse trouver des activités correspondant à ses intérêts du moment.

Pour cela, l'adulte doit être persuadé que l'enfant n'a pas besoin de stimulation directe pour avoir envie d'apprendre, mais d'une stimulation indirecte grâce à un milieu riche. L'effort

pour comprendre, pour arriver à un but, qu'on s'est assigné est naturel (regarder les bébés en activité libre qui 100 fois remettent sur le métier leur ouvrage).

Avant 3 ans, tous les moments de la vie ont une égale importance (activité d'apprentissage ou vie quotidienne). Il faut veiller à ce que chaque enfant réussisse ce qu'il entreprend pour fortifier l'estime de soi et en cas d'échec redonner le coup de pouce, l'encouragement sans disqualifier.

L'adulte doit offrir un environnement où l'enfant trouve ce qu'il cherche à la même place, à une hauteur permettant de faire seul, et il doit encourager le rangement.

Il faut aussi permettre des temps de motricité globale (courir, pousser, tirer, grimper...), encore maladroit l'enfant adore essayer des expérimentations mettant en jeu son adresse, la coordination de ses mouvements.

3) Points de repère succincts pour savoir quels enfants peuvent bénéficier de l'entrée à l'école maternelle :

Il s'agit de points de repères, ils sont évidemment discutables et ne sont pas pertinents pour les enfants présentant un handicap.

Ils sont à manier avec souplesse !!

- 1 Avoir acquis la marche stable.
- 2 Ne plus dormir le matin.
- 3 Avoir acquis la propreté sphinctérienne parce que cela libère le corps, signe une étape du développement et dégage d'un maternage particulier.
- 4 Savoir manger, se laver les mains, aller aux toilettes seul. Je dis savoir le faire, pas le faire en permanence.
- 5 Pouvoir jouer seul (environ 1/2 heure), cela signe entre autre la capacité d'être seul avec les autres.
- 6 Savoir capter les signaux, anticiper (si je vois une personne mettre ses chaussures, j'anticipe qu'elle va sortir).
- 7 Dire son prénom, son nom, le nom de sa rue si on lui a appris.
- 8 Avoir expérimenté que son parent part et revient.
- 9 Avoir compris le permis "oui", le défendu "non".

Pour accueillir un petit à l'école, il faut qu'il y ait un respect, une confiance entre l'école et les parents dans les 2 sens, sinon l'enfant ne peut pas en tirer profit.

⇒ du parent ⇒ école
⇒ de l'école ⇒ parents

Cela veut dire que les parents peuvent partager un minimum de leur vie pour permettre à l'instituteur de comprendre l'enfant et que l'instituteur puisse penser que ces parents-là sont suffisamment bons pour cet enfant-là.

L'autorité parentale Une autorité à partager

Intervention de Reynald BRAZAIS, maître de conférences en psychologie sociale UFR de Psychologie

“ Tout enfant est [...] un individu marqué par son histoire personnelle en état de changement du fait de sa croissance et de ses acquisitions, aspiré par son avenir vers l'état adulte, mais en même temps un sujet vivant son présent à chaque instant.”

Marie-José Chombart de Lauwe – *Enfants de l'image* – Payot (1979)

La famille cède la place à la parentalité...

On observe aujourd'hui une contradiction entre un discours fortement familialiste et une réalité plutôt défamilialisante. Elle trouve à se résoudre dans le déplacement finalement opéré de la famille à la parentalité... Le terme est inventé dans les années 80-90 par les travailleurs sociaux confrontés à la réalité des familles, sur le terrain des difficultés sociales et de la précarité... Si le modèle traditionnel reste globalement réalisé dans 2 familles sur 3, il en va bien autrement dans les secteurs du social qui constituent leur champ d'intervention... Familles recomposées, familles monoparentales, pour l'essentiel materno – parentales, constituent dans ces secteurs la nouvelle norme statistique.

Le discours sur la famille au singulier devenait pour ces travailleurs sociaux un singulier discours... D'où le recours au néologisme de parentalité qui vient replier sur le parent ce que le familial n'arrive plus vraiment à prendre en compte, c'est-à-dire l'éducation de l'enfant. La loi de 1970 avait posé, et de fait anticipé, cette évolution en plaçant au cœur de la responsabilité éducative le parent, individualisé dans sa catégorie de sexe, père – mère, auxquels on déléguait une “ autorité ”, pour ne plus reconnaître une puissance...

La famille toujours solide du point de vue de sa représentation, forte donc sur le terrain du familialisme, est singulièrement affaiblie sur le terrain des pratiques... Les changements qui s'observent n'ont pas encore produit les effets que l'on peut en attendre, et en particulier une transformation profonde de cette problématique centrale de toute société : à qui confier l'éducation des enfants ?

Ce repli actuel sur la parentalité semble relever d'un mécanisme de défense d'une formation socio-économique déstabilisée, alors même qu'elle avait cru régler cette question tout au long du XIX^e en promouvant un modèle quasi parfait, la famille nucléaire, d'éducation de l'enfant.

La figure du parent qui prend aujourd'hui l'allure dans nombre de discours d'une figure-idéale (c'est ce que veut dire pour nous parentalité), parents-modèle, n'est qu'une réplique (au

sens sismique) de cette histoire ratée du cercle de famille, et surtout de la cellule familiale... Les verrous étaient insuffisants pour contenir les insoupçonnables capacités de changement des humains, capacités que pour la plupart ils méconnaissent, tout en les agissant...



“La parentalité apparaît comme un terme spécifique du vocabulaire médico-psycho-social qui désigne de façon très large la fonction d'“être parent” en y incluant à la fois les responsabilités juridiques, telles que la loi les définit, des responsabilités morales, telles que la socio-culture les impose et des responsabilités éducatives.”

Dictionnaire critique de l'action sociale – Bayard - 1995

L'éducation de l'enfant déborde le cadre contraint de la famille, mais aussi celui de la parentalité... C'est là notre hypothèse principale quant à l'état de la question. La famille n'est plus pour tous les enfants l'entreprise éducative principale, la parentalité non plus... L'éducation de l'enfant est en train de redevenir une affaire d'adultes ! L'autorité “ parentale ” est plus que jamais à partager...

1) Pourquoi une autorité parentale ?

Cette question peut surprendre. Il est tellement devenu évident que ce lien fonde la prise en charge éducative des enfants dans notre système social. Pourtant, il n'est pas sans intérêt de reprendre la mesure de cette évidence... Discuter la parentalité, c'est d'abord constater que cette position à occuper vis-à-vis de l'enfant est une position instituée, juridiquement définie. La parentalité en ce sens a pour fondement l'autorité parentale...

Petite histoire de la paternité juridique

Droit romain — Le père détient la *puissance paternelle* (*patria potesta*) ; droit de vie et de mort (*jus vitae necisque*) sur ses enfants qui sont dépourvus de droits (*alieni juris*).

XVII^e Déclaration royale de 1639 — "La révérence naturelle des sujets envers leurs parents est le lien de la légitime obéissance des sujets envers leur souverain". Le père a la «police de la famille» au travers la "puissance paternelle" ; lettre de cachet pour enfermer les enfants rebelles ; droit de correction.

Code criminel révolutionnaire 1791 — abolition des lettres de cachet.

Loi du 28 août 1792 — «Les majeurs (21 ans) ne seront plus soumis à la puissance paternelle ; elle ne s'étendra que sur la personne des mineurs»

Code civil [dit Code Napoléon] 1804 — rétablit la puissance paternelle dans une quasi-plénitude.

Art 371 . L'enfant, à tout âge, doit honneur et respect à ses père et mère.

Art 372 . Il reste sous leur autorité jusqu'à sa majorité ou son émancipation.

Art 373 . Le père seul exerce cette autorité durant le mariage.

Art 374 . L'enfant ne peut quitter la maison paternelle sans la permission de son père

Art 375 et sq. Moyens de correction offerts au père :

- **Moins de 16 ans** . Le père peut réclamer son enfermement pendant un mois sans que l'autorité judiciaire puisse le refuser.

- **16 ans à la majorité**, le père peut requérir 6 mois d'enfermement, avec possibilité de refus de l'autorité judiciaire.

Loi du 24 juillet 1889 sur la protection des enfants maltraités et moralement abandonnés institue une possibilité de déchéance des droits paternels.

Décret-loi du 30 octobre 1935 = suppression du droit de correction paternelle.

Loi du 4 juin 1970 = La puissance paternelle est remplacée par l'autorité parentale partagée entre les parents [conjointe].

L'autorité appartient aux père et mère pour protéger l'enfant dans sa sécurité, sa santé et sa moralité. Ils ont à son égard devoir de garde, de surveillance et d'éducation.

Loi du 4 mars 2002

Art. 372. Les père et mère exercent en commun l'autorité parentale.

a) Philosophie d'une autorité parentale

À la fin du XIX^e, la famille est devenue le lieu premier d'éducation de l'enfant. D'une certaine façon, cette construction théorique a conduit de fait à "placer" les enfants dans leur propre famille. Les "parents" reçoivent une délégation du pouvoir d'État pour assurer en priorité une mission d'éducation, ce que le concept actuel d'"autorité parentale conjointe" signifie.

C'est à propos d'"autorité", nous semble-t-il, qu'une seconde difficulté apparaît aujourd'hui dans la parentalité. Les parents ignorent, mais souvent aussi les autres éducateurs de l'enfant, le sens profond d'une telle autorité sur l'enfant. Ils restent pour beaucoup accrochés à des conceptions antérieures, liées au sens commun, de l'expression "avoir de l'autorité sur". On remarque dans le discours ambiant une référence constante à cette lignée sémantique. Le reproche dominant adressé aux parents est de "manquer d'autorité". Le regret de périodes plus efficaces de ce point de vue est fortement exprimé.

L'histoire de cette autorité montre les enjeux de cette confusion.

La famille - comme toutes les institutions sociales - subit directement les évolutions des idéologies à l'œuvre dans le corps social. De la patria potestas [puissance paternelle] du père à Rome, entendue comme droit de vie et de mort sur ses enfants, à la puissance maritale et paternelle du code civil de 1804, il a fallu attendre la Loi du 4 juin 1970 pour que la puissance des pères cède la place à l'autorité parentale.

L'autorité parentale est désormais réputée être conjointe, c'est-à-dire qu'elle "appartient aux père et mère". Mais s'ils en sont de fait titulaires, cela ne signifie pas qu'ils en ont en toute circonstance et quelle que soit la situation l'exercice.

Cette distinction entre le fait d'être titulaire d'un "droit" et la liberté de l'exercer [exercice] est mal perçue par les non-juristes. On touche pourtant à l'un des fondements de notre Droit.

On retrouve la même distinction à propos du mineur, titulaire des libertés publiques [Liberté d'aller et venir, liberté d'expression, etc.]. Mais l'exercice en est confié... aux parents.

Parce qu'il est réputé immature, on ne reconnaît pas à l'enfant le plein exercice de ses libertés et de ses droits, ses libertés publiques ... C'est là le sens premier de l'autorité parentale.

guide nos pas...

• **Du droit à la sûreté** ; qui garantit à tout citoyen son intégrité physique et morale. *C'est en ce sens que la violence physique faite à autrui est pénalisable.* Mais dire cela n'est pas dire ce que disent pourtant nombre de règlements, et d'éducateurs aux enfants, que "la violence est interdite", précisément non. Le citoyen majeur devra même engager sa capacité de violence, si cet engagement concourt à garantir la sûreté d'une autre personne... Bien entendu, il devra veiller à ce que cette "contre-violence" qu'il engage soit proportionnée à l'attaque (comme dit la loi). L'adulte éducateur est donc à ce titre clairement responsabilisé du point de vue de ces interventions physiques. Il ne peut se réfugier derrière un prétendu interdit de violence pour refuser par exemple de s'interposer physiquement dans un conflit violent entre enfants. L'assistance à personne en danger (c'est-à-dire dont on atteint à la sûreté) est par contre elle une vraie règle juridique...

• **Du droit de propriété**, qui conduit à pénaliser le "vol". Cela suppose de bien comprendre là aussi dans quel sens le droit est posé. Ce n'est pas d'abord le vol qui est interdit, et ensuite la propriété qui est garantie, mais bien l'inverse ! De sorte qu'on ne dit pas le droit quand on affirme que le vol est interdit... Il est de fait plus juste de dire qu'il est interdit de voler, c'est-à-dire de prétendre s'approprier sans son autorisation un bien qui était reconnu comme la propriété d'un autre humain.

• **Du droit à l'inviolabilité de son domicile** ("*tout lieu clos où l'individu entend se sentir chez soi*")

• **Du droit à l'intimité**, (*y compris de sa pensée, c'est-à-dire un droit absolu à ne pas répondre aux questions qu'on vous pose, à ne pas être mis en demeure de révéler les contenus psychiques*), et le droit au respect de sa vie privée (secret de la correspondance),

• **De la liberté d'opinion**, droit de penser ce qu'on veut (c'est-à-dire y compris d'avoir les pensées les plus répréhensibles sur le plan de la morale), et de la liberté d'expression, droit à exprimer sa pensée sur n'importe quel problème et par les moyens de son choix (droit de vote)...

Ces droits et libertés ont la particularité d'être parfaitement *contradictoires*, c'est-à-dire impossibles à être réalisés simultanément en toute circonstance. Autrement dit, aucune de ces libertés, aucun de ces droits n'a de sens en soi. Ce n'est que dans la mise en tension dialectique avec les autres que l'on pourra démocratiquement les discuter et considérer leur usage. Cela fait que, outre une compréhension au cas par cas de ces droits et libertés, il faut aussi être capable de raisonnement croisé, de réversibilité de la pensée, de comparaison. Ainsi, le droit à l'intimité de son domicile l'emporte en bonne justice habituellement sur la liberté d'aller et de venir à ma guise. C'est pourquoi je ne peux pas pénétrer chez mon voisin sans son autorisation. Mais, dans le cas où ce voisin se trouverait en danger chez lui, et que je l'aperçoive, non seulement je pourrais fracasser sa porte d'entrée pour aller le secourir, mais je le devrais (droit à la sûreté qui ici l'emporte sur droit à l'intimité et le droit de propriété). Ces raisonnements sont à ce point complexe qu'ils ne sont même pas véritablement compris aujourd'hui des citoyens adultes !

Laisser à l'enfant et à l'adolescent le plein exercice de ces droits fondamentaux serait faire bon marché - en tant qu'adultes - de nos devoirs de protection et d'éducation. *C'est pourquoi l'État confie l'exercice de ces libertés en priorité aux parents...* Voilà au fond une définition possible, mais partielle

- de la "parentalité", *fait d'assumer pour l'enfant [le mineur non émancipé] l'exercice des Libertés publiques dont il est de fait titulaire.*

Mais cette perspective de protection n'est recevable qu'en tant qu'elle est orientée vers la perspective de toute éducation, c'est-à-dire l'autonomie de l'enfant. La loi prend d'ailleurs acte de cette perspective en considérant que la situation juridique (le statut) qui est à atteindre est celui de "majeur", c'est-à-dire sujet - citoyen pleinement capable juridiquement (n'ayant donc plus besoin d'une tutelle), et en conséquence, c'est le prix à payer, pleinement responsable de ces actes. Les obligations (attributs de l'AP) s'étendent à la pourvoyance obligée de l'enfant pour assurer sa survie et au "devoir" d'éducation, conditions d'une telle perspective autonomisante.

Dans le droit-fil de son histoire, on a longtemps réduit l' "autorité parentale" à la seule protection (pour la mère), ou au droit (pour le père), voire à l'obligation, d'être obéi de ses enfants. Or, cette "autorité" perd totalement de son sens si elle n'est plus articulée sur sa perspective, c'est-à-dire la promotion de l'enfant comme sujet responsable et autonome. Le but de l'autorité parentale n'est pas l'obéissance de l'enfant, bien que celle-ci soit nécessairement un moyen... Éduquer ne veut pas dire produire un sujet obéissant, mais bien un sujet "adulte".

b) Les attributs de l'autorité parentale lecture juridique de l'autorité parentale

Définition générale :

L'autorité parentale peut être définie comme l'ensemble des droits et devoirs des parents en vue d'élever leurs

L'article 371-2 du Code civil précise :

"L'autorité parentale est un ensemble de droits et de devoirs ayant pour finalité l'intérêt de l'enfant".

"Elle appartient aux père et mère jusqu'à la majorité ou l'émancipation de l'enfant pour le protéger dans sa sécurité, sa santé et sa moralité, pour assurer son éducation et permettre son développement, dans le respect dû à sa personne".

"Les parents associent l'enfant aux décisions qui le concernent, selon son âge et son degré de maturité".

Art. 372. "Les père et mère exercent en commun l'autorité parentale".

enfants, de mener à bien leur mission de protection et d'éducation. Ou encore... "L'ensemble des obligations et des droits conférés aux père et mère pour permettre le développement physique et moral de l'enfant en lui assurant de bonnes relations affectives."²

La valeur du "et" qui met en lien père et mère du point de vue de cette autorité sur l'enfant doit être rappelée. Il s'agit d'une conjonction de coordination, et pas d'une conjonction de distribution, ou de répartition... De sorte que la loi doit être lue ainsi : père et mère exerce chacun 100% de l'autorité sur l'enfant, et cela constamment, c'est-à-dire indépendamment

² Rosenczveig J.-P. (1995). *Le dispositif français de protection de l'enfance*. Liège : Éditions Jeunesse et droit, page 124.

même des mouvements de séparation qui peuvent les toucher du point de vue de leur conjugalité. Si le couple est dénouable, son dénouement n'entraîne pas de facto le dénouement de l'autorité parentale, qui elle ne peut être dénouée que par une toute autre procédure (déchéance parentale).

Les attributs proprement dits de l'autorité parentale

L'autorité parentale en tant qu'ensemble de droits et d'obligations peut être examinée d'un double point de vue en tant que ces droits et ces obligations concernent la *personne* de l'enfant et les *biens* [patrimoine] de celui-ci.

Des droits et des obligations sur la personne

L'autorité parentale doit "protéger l'enfant dans sa sécurité, sa santé et sa moralité". C'est là le principe général... qu'une série de droits et d'obligations vont rendre possible.

Le droit et le devoir de garde

Les parents exercent de fait pour l'enfant la liberté d'aller et venir à sa guise, dont par ailleurs il est titulaire en tant que citoyen, membre de l'État de droit. Il revient aux parents de *décider du lieu de domicile de l'enfant* et ils ont pleinement le *pouvoir de retenir l'enfant* qui "ne peut sans permission de ses père et mère quitter la maison familiale ou en être retiré que dans les cas que détermine la loi [art. 371.3 Code civil]". "Le mineur non émancipé est domicilié chez ses père et mère [art. 108.2 Code civil]".

Les parents peuvent confier leur enfant - pour une durée plus ou moins longue - à la garde d'un tiers [établissement, centre

L'institution ou le tiers ne font qu'exercer momentanément les attributs de l'autorité parentale nécessaires à l'accomplissement de leur mission, et au premier lieu la garde

de loisirs avec hébergement...] par lequel ils continuent à exercer les prérogatives de l'autorité parentale... Celui qui se voit confier l'enfant n'a pas d'autres pouvoirs que ceux qui sont nécessaires à l'accomplissement de sa mission ; il n'y a donc — a priori — pas de substitution de l'autorité parentale...

Le droit et le devoir de surveillance

Les parents se doivent d'exercer un contrôle sur les activités et les relations de leur enfant ; ils ont pouvoir par ailleurs de lui imposer les modalités de sa vie quotidienne [horaires, etc.]. Ainsi les parents peuvent-ils interdire ou restreindre les visites et fréquentations de l'enfant, ainsi que dans une moindre mesure contrôler sa correspondance.

Leur responsabilité civile est directement liée à ce devoir de surveillance, ceci étant également vrai pour tout autre personne assurant même à titre non «institutionnel» la garde d'un enfant.

Article 1384 du code civil: *le devoir de surveillance*

«On est responsable non seulement du dommage que l'on cause par son propre fait, mais encore de celui qui est causé par le fait des personnes dont on doit répondre, ou des choses que l'on a sous sa garde».

L'engagement de cette responsabilité n'est possible à éviter que pour autant que l'on établisse que la personne assurant la garde n'a commis ni faute, ni erreur dans l'exercice de son devoir de surveillance et de sa mission éducative.

À ce devoir de surveillance des parents correspond *une obligation d'obéissance* de l'enfant. Cette obéissance suppose la possibilité pour les parents de *sanctionner* l'enfant, sans que le droit français ne reconnaisse explicitement un «droit de correction». Ici, le législateur a joué de subtilité en ce sens que le Code pénal ne punit les violences à enfants commis par des parents que si elles dépassent un certain seuil [violences réputées *légères et exceptionnelles*, n'entraînant aucune séquelle d'aucun genre. Cette "souplesse" ne s'applique pas aux autres intervenants sur l'enfant [enseignants, éducateurs...] exclus de ce «droit de correction».



Le droit et le devoir d'éducation

La fonction éducative est de fait au cœur de cette autorité parentale et c'est un droit reconnu aux parents autant qu'un devoir. Cependant, la loi n'en définit pas dans le détail son contenu.

On considère en effet que le sens du terme «éducation» fait l'objet d'un consensus à une époque donnée à propos de l'intégration des normes, des règles et des valeurs, l'accès à la culture et à l'instruction, mais aussi l'accès aux soins. La loi d'ailleurs reconnaît a priori la liberté des parents quant aux choix des valeurs qu'ils entendent inculquer à leur enfant pour autant que celles-ci ne sont pas contraires à l' "ordre public" et qu'ils ne compromettent pas gravement l'éducation de l'enfant.

Il convient par ailleurs que les parents veillent au suivi médical et aux vaccinations obligatoires ; ils ont cependant la liberté du choix du médecin qui remplira le livret de santé.

Les droits et les obligations sur les biens de l'enfant

L'obligation d'entretien [l'obligation alimentaire]

Les parents - quelle que soit la nature de la filiation (légitime, naturelle, adoptive) - ont la charge de l'*entretien* de l'enfant. Ils doivent "*nourrir, entretenir et élever l'enfant*". L'*obligation alimentaire* a longtemps dominé dans cette obligation. Aujourd'hui celle-ci s'étend bien au-delà de la distribution d'aliments ; l'enfant doit pouvoir bénéficier de conditions de vie décentes en termes de logement, de soins...

Les parents sont aussi tenus d'assumer la charge matérielle de l'éducation et en particulier de l'instruction obligatoire [obligation scolaire] et de la formation professionnelle. Cette obligation court au-delà de la majorité civile... ce qui dans le contexte actuel de prolongation des études et de difficultés extrêmes d'accès à l'emploi des jeunes mérite réflexion...

L'administration légale des biens de l'enfant

Les parents disposent a priori, sur les biens de leurs enfants,³ d'un droit d'administration légale et d'un droit de jouissance. Les parents "*représentent* [le mineur] *dans tous les actes civils sauf les cas dans lesquels la loi ou l'usage autorise les mineurs à agir eux-mêmes*". La jouissance s'entend de percevoir les revenus personnels de l'enfant jusqu'à ce qu'il ait atteint l'âge de 16 ans. En réalité, et dans l'esprit du législateur, ces droits s'entendent plutôt comme des responsabilités...

³ Jusqu'à la Loi du 23 décembre 1985 ! dans le mariage, seul le mari était investi de ces droits...

L'autorité parentale, une autorité sous contrôle

Lorsque l'État "confie" leurs enfants aux parents en vue de leur éducation, il le fait sur la base d'une réelle confiance... A priori, l'État fait confiance aux parents pour assumer dans des conditions convenables cette charge. La Liberté des parents dans les choix éducatifs concernant leurs enfants est un principe premier, mais en même temps, il s'agit de fait d'une liberté surveillée ; l'État se réservant totalement le droit d'intervenir «dans la famille» en cas de défaillance et/ou de dérapage manifeste de l'autorité parentale... L'autorité parentale n'est donc pas une toute-puissance sur l'enfant, mais bien une délégation de pouvoir... Les parents ont des comptes à rendre... Sans ce principe, qui peut choquer, aucune protection de l'enfance ne serait envisageable.

L'enfant en danger, une notion centrale du contrôle sur les familles

Article 375 du code civil

Si la santé, la sécurité ou la moralité d'un mineur non émancipé sont en danger, ou si les conditions de son éducation sont gravement compromises, des mesures d'assistance éducative peuvent être ordonnées par justice à la requête des père et mère conjointement, ou de l'un d'entre eux, de la personne ou du service à qui l'enfant a été confié ou du tuteur, du mineur lui-même ou du ministère public. Le juge peut se saisir lui-même à titre exceptionnel.

Les parents conservent tous les attributs de l'autorité éducative qui ne sont pas incompatibles avec la mise en œuvre de la mesure de protection [article 375-7 Code civil].

Si l'article 375 évoque la possibilité d'une intervention, sans doute faut-il rappeler l'obligation de *signaler* à laquelle sont tenues toutes les personnes majeures ayant connaissance de faits de maltraitance sur enfant ; il s'agit d'une obligation de dénoncer et non d'une éventualité. Beaucoup d'adultes ont une représentation pour le moins erronée de cette obligation de signalement. D'une part, celle-ci n'est pas une conséquence du statut de professionnel ; elle concerne n'importe quel citoyen. D'autre part, elle n'est la "spécialité" d'aucune catégorie de professionnels en particulier ; combien de fois encore entend-on évoquer des "retards" de signalement appuyé sur cette croyance que c'était à tel ou tel autre professionnel de l'assumer...Chaque citoyen, en conséquence, a l'obligation [au risque d'être inculqué pour non-assistance à personne en danger] de signaler auprès du Procureur de la République du Tribunal la situation d'un enfant en danger...

Une autre confusion consiste à croire que le "signalement" vaut pour condamnation automatique des parents ou retrait systématique de l'enfant ; là encore il convient d'éclaircir les idées. Le signalement entraînera la plupart du temps la saisine du juge des Enfants qui, seul, fera mener les enquêtes qu'il juge utiles et prendra les décisions, y compris décidera de classer le dossier s'il considère qu'il n'y a pas nécessité de poursuivre.

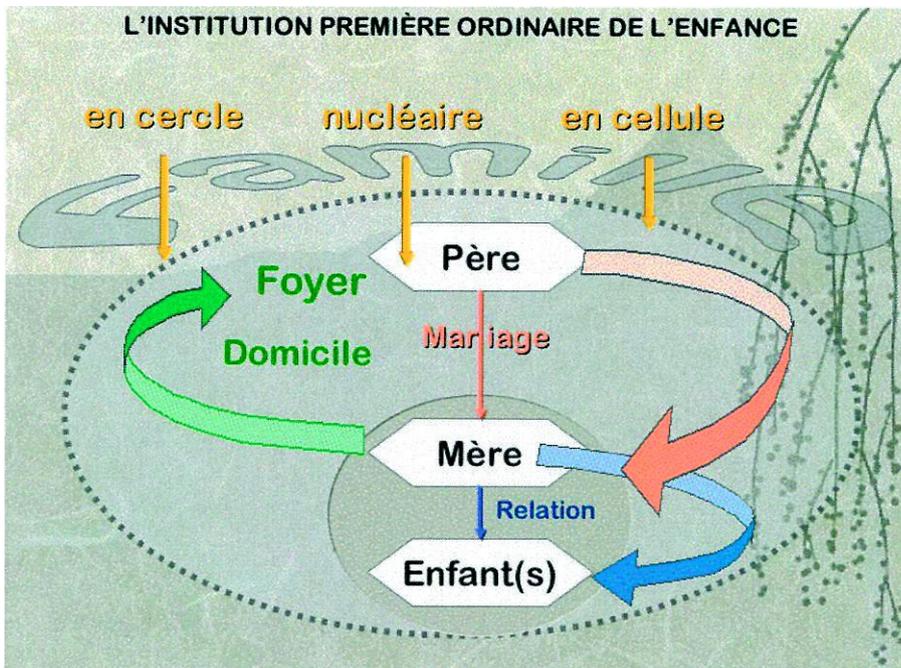
Les mesures de protection

La mesure de protection peut être de plusieurs types :

- Maintien dans le milieu familial actuel + mesure d'AEMO
 - "Chaque fois que possible le mineur doit être maintenu dans son milieu actuel" [article 375. Code civil]. Le Juge peut décider alors d'une mesure d'AEMO, d'Action Éducative en Milieu Ouvert, confiée à une équipe éducative du secteur public [ASE] ou privée [association d'AEMO].
- Placement de l'enfant
 - Le Juge peut décider de confier l'enfant à un "tiers digne de confiance", souvent un membre de la famille proche [l'un des deux parents, grands-parents...qui touche alors une prestation de l'ASE.
 - Le juge peut encore décider le *placement* de l'enfant dans une Institution spécialisée, habilitée par le ministère de la Justice.
- Déchéance parentale
 - La loi peut enfin dénouer ce qu'elle avait noué. Le principe de la déchéance parentale par lequel on peut à terme rompre le lien juridiquement établi par l'autorité parentale est de fait une absolue nécessité pour que l'on puisse envisager une protection de l'enfance. Il fonde en effet radicalement l'idée d'une non-propriété de l'enfant par ces parents, c'est-à-dire le statut fait à l'enfant comme "sujet de droit".

2) L'autorité parentale - Une autorité insuffisante ?

La famille "moderne" se construit dans un mouvement régulier à partir de la révolution française. Elle sera achevée à la fin du XIX^e siècle. Elle procède par trois mouvements de repli. On replie d'abord la mère sur l'enfant. C'est là l'œuvre de la Bourgeoisie révolutionnaire, aidée des Médecins. La lutte contre l'abandon (par exemple, la suppression des "tours d'abandon"⁴), la promotion de



l'allaitement maternel, la dénonciation du nourrisage, sont autant de clefs de cette "puériculture" naissante. Le second mouvement consiste à rattacher le mari à ce "noyau" constitué par la "relation mère-enfant". Le mariage civil devient la règle à partir de 1792. Les industriels font pression sur les ouvriers en conditionnant désormais l'embauche au mariage.

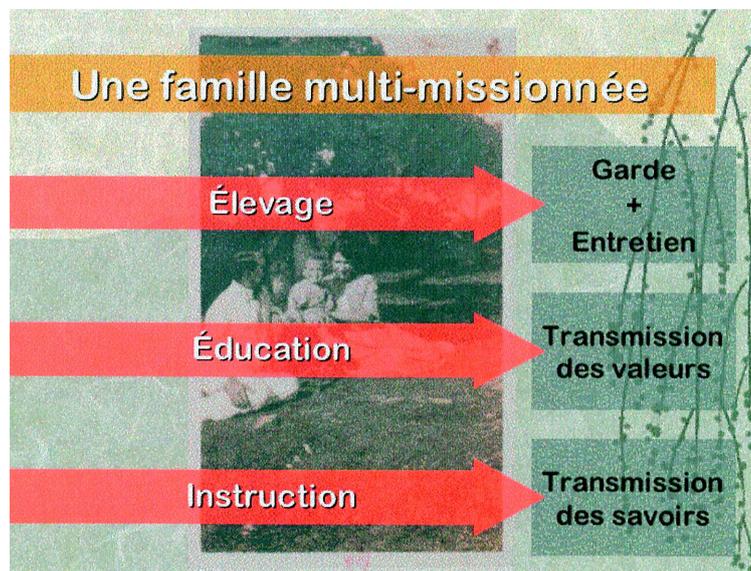
Le troisième repli concerne la centration qu'on impose à cette famille naissante sur un "foyer" par la domiciliation obligatoire (ou plus exactement la pénalisation très augmentée du vagabondage et l'obligation d'une adresse pour la jouissance de certains droits), et enfin par l'investissement qu'on attend de ce logement devenu foyer...

La famille moderne est constituée comme modèle normatif, véritable famille-patron (au sens de la couture), autant que famille des patrons. L'objectif est clair : *fixer la classe ouvrière*. Le père est confirmé dans sa position de "chef". La "femme au foyer" est chargée du contrôle de cet ouvrier qu'il fallait stabiliser.

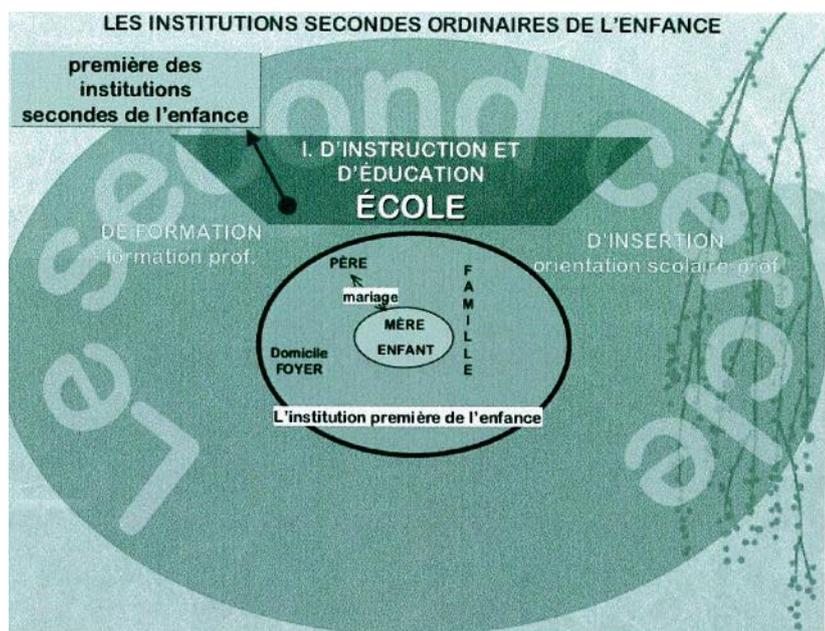
instruits, maîtrisant suffisamment les savoirs de base pour pouvoir incorporer les techniques et méthodologies qui fondent un travail industriel devenu plus complexe.

On assigne à cette famille, toujours en théorie, une mission globale auprès de l'enfant. La famille est désormais chargée de l'élevage de ses enfants (garde et entretien), de leur éducation (transmission des valeurs), et enfin de l'instruction (la transmission des savoirs). C'est sur ce dernier point qu'elle attire à la fin du XIX^e la bienveillante attention des Philanthropes, ces "pères des ouvriers" comme ils se nommeront eux-mêmes.

Cette famille n'apparaît pas capable de mener à bien la mission d'instruction. Or la Bourgeoisie industrielle a besoin d'ouvriers



⁴ Il s'agissait de dispositifs (cylindre en bois pouvant basculer sur son axe) qui, disposés à la porte des Hôpitaux des enfants trouvés permettaient l'abandon anonyme des enfants.



L'invention de l'école de masse donne lieu à de vifs débats au sein de la classe ouvrière. Un désaccord émerge sur la mission de cette "nouvelle" institution. Une partie de la classe ouvrière prétend restreindre à tout prix cette mission à l'instruction [transmission des trois savoirs fondamentaux "qui rendent libre"⁵ (lire, écrire, compter)... L'éducation — c'est-à-dire la transmission des valeurs — doit rester l'affaire du peuple pour les enfants du peuple... Confier à l'école la transmission des valeurs, c'est offrir à la Bourgeoisie le moyen de transmettre les valeurs dont elle a besoin [compétition, hiérarchie, goût de la discipline et de l'ordre, division du travail

**Fin XIX^e
Dé-familisation (scolarisation) de l'éducation**

L'École est ainsi la première institution seconde que la Bourgeoisie va mettre en place [Lois Jules FERRY : 1881 = gratuité, 1882 = obligation scolaire et laïcité] dans l'objectif annoncé de qualifier la main-d'œuvre ouvrière.

(manuel / intellectuel), réussite par le profit, etc.]

La Bourgeoisie percevant l'enjeu du débat, imposera cette extension de la mission. L'école transmettra les savoirs scolaires fondamentaux, mais elle aura aussi la charge de la morale publique... On transigera ainsi dans cette jolie formule de l'Instruction publique, qui deviendra plus tard Éducation nationale...

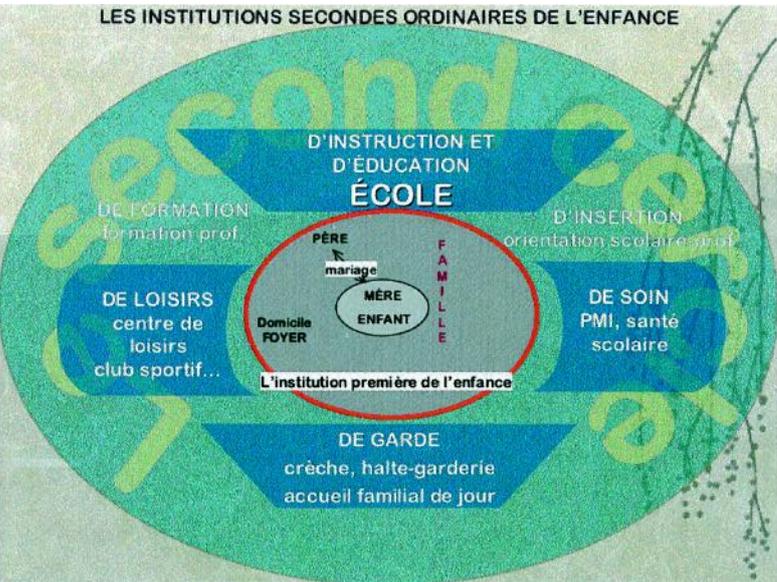
**Début XX^e
Extension du processus de dé-familisation**

- On assiste en moins d'un demi-siècle à la multiplication spectaculaire des institutions secondes de l'enfance :
- Structures de garde, jardins d'enfant, halte-garderies, crèches, accueil maternel de jour,
 - Structures de soin, médecine scolaire, P.M.I, pédiatrie, etc.
 - Structures de loisirs, centres de vacances, centre socio-culturels, clubs sportifs, etc.

Plus un seul problème d'éducation de l'enfant qui ne puisse trouver une réponse externe à la famille...

L'offre qui explose entraîne, en bonne logique de marché, l'accroissement de la demande, sur la base d'une expérience a priori réussie, celle de l'école...

Cet emballement de la demande — où la famille va être de plus en plus en attente vis-à-vis des Institutions secondes — va avoir pour effet la démission⁶ qui touche cette dernière



aujourd'hui...

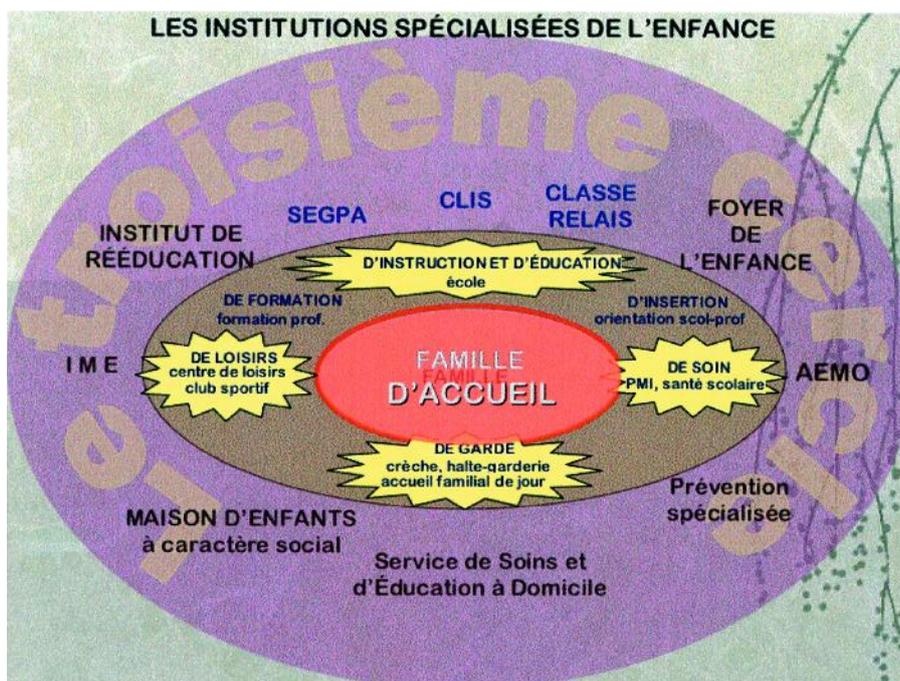
La compétence exprimée et revendiquée par les Institutions secondes — au travers de la professionnalité⁷ qu'elles affichent de plus en plus — vient en quelque sorte toujours en place d'une incompétence familiale... À la montée en puissance des Institutions de l'enfance correspond la déqualification des parents...

⁵ Dixit Jean Jaurès. Livres, c'est-à-dire qui, suffisamment maîtrisés, permettent de s'approprier nombre d'autres savoirs...
⁶ Au sens d'une mission qui est dé-faite...
⁷ Même les "nounous" sont devenus des Assistantes Maternelles

Quel que soit le domaine du rapport à l'enfant que l'on examine, les parents trouvent aujourd'hui toujours une institution externe plus performante :

- L'école, pour l'instruction et l'éducation,
- Les centres de loisirs, les clubs sportifs, etc. pour la garde et l'éducation,
- La crèche, la halte-garderie et même l'assistante maternelle, pour la garde, le soin et l'éducation,
- Le Centre Médico-social, la PMI pour la surveillance médicale et le soin,
- L'orthodontiste pour vérifier l'angle des dents et la qualité du sourire de l'enfant...

La prise en compte des échecs "éducatifs" du premier cercle, la famille, et du second, les institutions ordinaires de l'enfance, en particulier l'école, conduit à mettre en place un troisième cercle...



Institutions d'éducation spécialisée ou d'éducation spéciale émergent, dans un essor spectaculaire à partir des années soixante.

On établit parallèlement des familles comme lieu de "placement", devenu "accueil", d'enfants en grandes difficultés dans leur famille d'origine... Le dispositif de protection de l'enfance en danger, mais aussi de traitement de l'enfance déviante s'achève d'une certaine manière comme il avait débuté, par un retour en famille...

1980 Re-familisation

Ce processus de dé-familisation de l'éducation de l'enfant, par la création multipliée d'institutions-relais de la famille, se poursuit à un rythme soutenu jusqu'aux années quatre-vingt. Un changement de cap se fait alors sentir. Sur le terrain du discours, on assiste au retour de la famille comme cellule de base. Le rapport Bianco-Lamy, paru en 1980, réintroduit avec force cette place de la famille dans le système de protection de l'enfance. La critique porte ici sur l'internat spécialisé comme solution aux difficultés d'éducation familiale des enfants. Le rapport conclut avec insistance sur la supériorité du traitement au sein de la famille (par le biais d'AEMO) des difficultés repérées. Le retour en famille, l'évitement du placement sont autant de thèmes chers à cette période. Le travail social est clairement accusé de priver l'enfant de sa famille autant que de priver la famille de ses enfants... Le chef de l'État, François Mitterrand lui-même, dans sa Lettre à tous les Français (campagne 1988) s'engage sur le primat de la famille.

Cependant le discours sur le retour à la famille, vient se heurter à la réalité de nouvelles pratiques de la famille : familles recomposées, monoparentales, etc.

La famille à l'épreuve des faits

La loi de 1970 sur l'autorité parentale conjointe constitue un indéniable « changement » dans la famille-institution, de même que la Loi de 1975 sur la réforme du divorce (sur requête conjointe, divorce par consentement mutuel, divorce par rupture de la vie commune (au-delà de 6 ans), divorce par faute), renforcées par les lois de juillet 1987 et de janvier 1989... Toutes expriment un modèle de la famille indissoluble malgré le divorce.

Selon Irène Théry, c'est un "retournement spectaculaire du jeu idéologique : le divorce devient l'apothéose paradoxale de la famille puisqu'elle résiste à tout, même à la séparation, même à la décohabitation."⁸ Peu importe leur histoire matrimoniale, l'homme et la femme doivent rester unis en tant que parents.

"Aussi bien dans les divorces consensuels que dans les divorces contentieux, voire difficiles, les individus sont incités à mettre en place le bon modèle d'organisation familiale après divorce : celui de l'indissolubilité du "couple parental", considéré comme seul conforme à ce qui est bon pour l'enfant. Le paradoxe est que le démariage favorise la normalisation des mœurs."⁹

⁸ Citée par De Singly F. (1998). *Sociologie de la famille*. Paris : Nathan.

⁹ Ibidem, page .

L'adjectif "conjointe" dans l'expression "l'autorité parentale conjointe après divorce" révèle que l'État propose, comme idéal, aux conjoints de le rester après leur séparation.

Les changements dans les pratiques de la famille touchent d'abord la femme, puis l'enfant, et enfin le couple. Le retour des femmes vers l'emploi, à partir des années 50, va avoir un

impact certain sur ces modifications de l'organisation familiale. Ce qui se règle (ou se dérègle, selon le point de vue adopté) concerne toujours les rapports de pouvoir (c'est-à-dire de dépendance) au sein du système social spécifique qu'est la famille, considérés autant dans leur mise en place (et leur renouvellement), que du point de vue de leur gestion au quotidien de la rencontre.

La loi du 20 septembre 1792 crée en France le divorce. Le mariage devient un contrat aux yeux de la loi civile, il doit pouvoir être rompu librement par l'accord de deux parties, conformément au principe que la liberté individuelle ne peut jamais être aliénée d'une manière indissoluble par aucune convention. Dès l'an VII, un mariage sur trois sera dissous par le divorce.

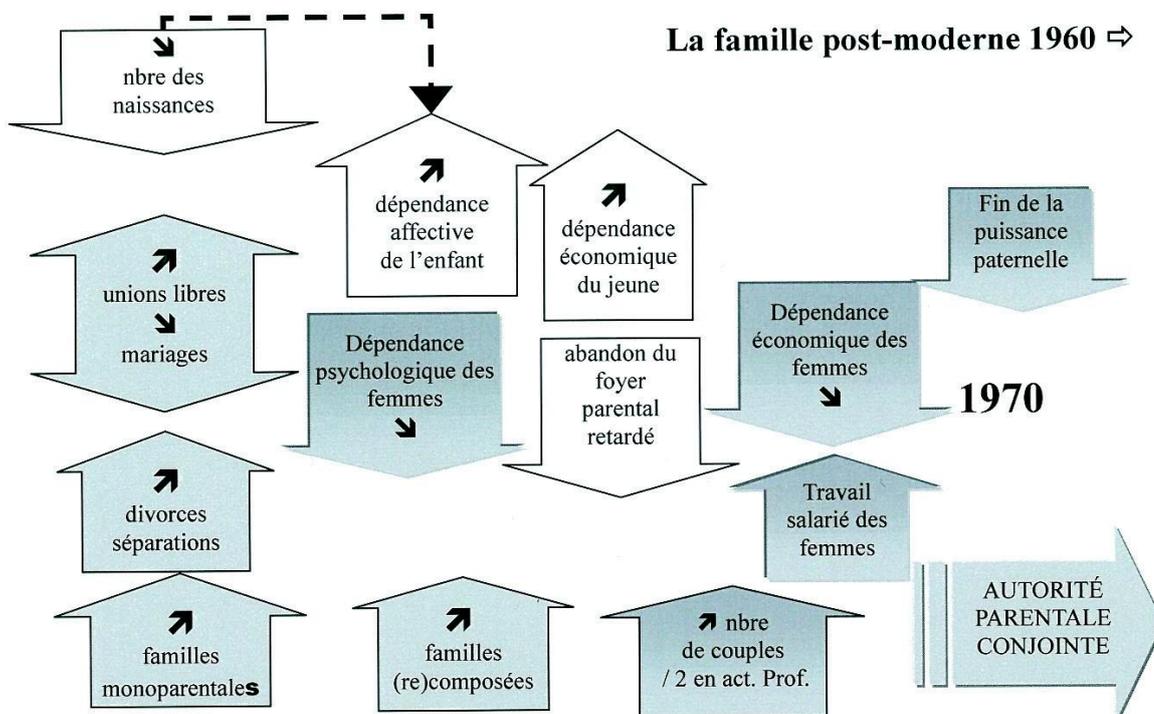
Le catholicisme redevient religion d'État en 1816 : **la loi du 8 mai 1816, dite loi Bonald,** enregistre la conséquence du retour des Bourbons ; socialement, le divorce est considéré comme un "poison révolutionnaire" ; **religieusement, l'indissolubilité du mariage est une règle de l'État.**

Le divorce ne sera rétabli qu'en 1884 (**loi du 27 juillet 1884**) avec la célèbre **loi Naquet** ; le divorce y est conçu comme la sanction d'une faute...

Loi de 1975 sur la réforme du divorce (sur requête conjointe, divorce par consentement mutuel, divorce par rupture de la vie commune (au-delà de 6 ans), divorce pour faute), renforcée par les lois de **juillet 1987** et de **janvier 1989**

Le tableau ci-dessous rappelle les éléments principaux qui vont amener à une redéfinition de la famille "moderne" produite par la Bourgeoisie révolutionnaire (la famille-patron), en famille "post-moderne" telle qu'on la voit émerger à partir des années

soixante. Une première série chiffrée nous fait voir l'incessant décalage du départ des enfants de cette famille "foyer", même éclatée ou recomposée...



Proportion d'enfants vivants chez leurs parents¹⁰

Ces enfants qui n'ont jamais dans l'histoire de l'humanité été plus autonomes aussi tôt sur certains plans (puberté plus précoce, niveau de connaissances, d'information, capacité à se déplacer dans le monde, etc.), sont paradoxalement désormais inscrits dans des dépendances économiques – et donc affectives – toujours plus durables aux figures initiales de dépendance qui les ont inventés et qui les soutiennent au quotidien de leur vie, leurs parents. Le phénomène, depuis 1992, n'a fait que s'amplifier...

Le psychosociologue s'intéresse en priorité à la représentation sociale des événements. Sur ce plan, les observations actuelles confirment moins l'idée d'un changement... La "famille" – considérée du point de vue de la représentation sociale – reste étonnamment stable dans sa forme et son sens. Cette famille "dans la tête" reste plutôt "nucléaire", plutôt "cellule", plutôt "logement", plutôt "foyer"... Elle s'impose ici dans une relative fixité et conformité au "patron" établi au cours du XIX^e siècle, et devenu la référence pour l'éducation des enfants dans notre formation socio-économique.

		1982		1992		1999
16 ans	♂	96,1	96	96,8	96,75	96 %
	♀	95,9		96,7		
18 ans	♂	92,9	91,4	94,6	93,8	95
	♀	89,9		93		
20 ans	♂	62	61,25	81,3	75,1	75
	♀	60,5		68,9		
22 ans	♂	60,5	48,4	65,6	55,8	59
	♀	36,3		46		
24 ans	♂	38,2	28,6	47,3	37,55	46 %
	♀	19		27,8		
Une augmentation confirmée...				+ 10%		
				↗		
					↗	

Les pratiques sociales restent subordonnées à cette famille-patron qui résiste remarquablement aux évolutions pratiques pourtant patentées de la famille, qui d'ailleurs est redevenue une famille-plurielle...

L'écart entre cette représentation très "cohérente" et les fluctuations des réalisations de ce modèle dans l'histoire concrète des individus est pourtant net et se creuse comme l'indique le tableau suivant.

Nombre d'enfants vivant dans une...	1990		1999		Évolution 1990/1999 (en %)
	Nombre	En %	Nombre	En %	
Famille « traditionnelle »	13 620 000	69,3	12 004 000	65,7	- 11,9
Famille monoparentale	2 248 000	11,4	2 747 000	15,0	+ 22,2
Famille recomposée	1 429 000	7,3	1 583 000	8,7	+ 10,8
Enfants vivant hors du foyer parental	2 350 000	12,0	1 928 000	10,6	-18,0
Ensemble des jeunes de moins de 25 ans	19 647 000	100,0	18 262 000	100,0	- 7,0

Champ Personnes âgées de moins de 25 ans.

Sources « Enquêtes étude de l'histoire familiale » 1990 et 1999. Insee

¹⁰ Sources pour 1892/1992 = Guy Desplanques (1994). Etre ou ne plus être chez ses parents. Population et Sociétés. n°292. Juillet-Août ; pour 1999, Enquête Famille 1999 - INSEE

Aujourd'hui, certains enfants n'ont jamais traversé l'expérience sensible d'une famille de type traditionnel. En même temps, et du point de vue qui est le nôtre, c'est-à-dire d'une lecture psychosociologique, on ne pourra pas dire d'eux qu'une telle famille n'a pas été présente dans leur "vécu". Ils l'auront côtoyée en permanence mais "en négatif" en quelque sorte... Elle constitue même parfois un modèle idéal que le social leur impose, dans les médias par exemple. De sorte que les "autres familles" ne sont pas encore devenues une norme psychosociologique, bien qu'étant parfois, dans certaines zones du social, la norme statistique...

Conclusion

Aujourd'hui, on oscille entre l'appel à l'autorité et le maternage interminable¹¹. Tantôt on veut un enfant "indépendant", de sorte qu'il ne soit plus une charge, tantôt on veut lui éviter le poids de l'"autonomie" en le maintenant dans des dépendances de plus en plus durables¹².

On oscille donc entre deux formes de dépendance : celle qui résulte de la soumission à une contrainte, celle qui résulte d'une pourvoyance automatique qui rend difficile l'extraction de la relation. La démission, qui touche en premier, mais pas seulement les parents, est contenue dans cette perte de sens de la pratique éducative, qui n'est plus suffisamment orientée vers l'autonomie. Il est urgent de se mobiliser sur le terrain de cette réorientation de la pratique éducative qui montre la figure simple de la démission, comme celle du renoncement.

Un premier principe fondateur

Une non-propriété de l'enfant

Vaut pour tous les éducateurs

Garantir une non-appropriation

La non-propriété de l'enfant ouvre ces principes partagés, ou "à partager". L'on connaît la tendance des adultes, surtout s'ils ne le sont pas tout à fait, à considérer l'enfant comme leur "bien". Le sentiment de possession encombre beaucoup d'histoires d'enfants, d'adolescents, de jamais-vraiment-adultes. On en connaît les effets dévastateurs. Les professionnels de l'éducation doivent prendre clairement position sur ce point, et aider les autres, ces non-professionnels. Chacun est garant vis-à-vis des "partenaires" de cette non-propriété, donc de cette non-appropriation de l'enfant. Les conflits du divorce ont souvent cet écho sinistre d'un débat de propriété sur l'enfant.

Si chaque homme ou femme est de fait propriétaire de son corps propre, ils ne le sont en aucune manière de ce qui est né de leur corps. La citoyenneté de l'enfant commence par ce principe de "séparation" physique d'avec la mère, et "symbolique-juridique" d'avec ses père et mère. Seuls les

"objets" ou encore les "choses" peuvent être la propriété d'un sujet. En bonne logique, si l'on entend tenir l'enfant pour un sujet, encore faut-il lui assurer qu'il ne sera jamais la propriété de quiconque. Ce point n'est que le rappel de ce qui devrait être des évidences pour des éducateurs, parents ou professionnels de l'enfance. La protection forme l'arrière-plan de toute pratique éducative, professionnalisée ou non. On garantit à l'enfant de ne pas subir les effets de son immaturité.

Un second principe fondateur

Une protection de l'enfant

Garantir à l'enfant de ne pas subir les effets de son immaturité

Exercer pour l'enfant ses libertés publiques

C'est un principe fondateur qui s'appelle aussi "intérêt supérieur de l'enfant". Les éducateurs de l'enfant, au premier rang les parents, exercent pour lui les libertés et droits dont il est de fait titulaire. C'est là tout le sens d'une "autorité" parentale ou de l'instituteur, de l'éducateur, de l'animateur, et même de l'entraîneur sportif. L'autorité n'est surtout pas un plein pouvoir sur l'enfant...

Un troisième principe

La promotion de l'enfant

Accompagner l'enfant vers son autonomie

Là encore, nous pouvons considérer que l'orientation a priori des éducateurs-parents comme celle de tous les autres éducateurs de l'enfant puisse être partagée à propos d'une promotion de l'enfant à assurer. Le "mouvoir en avant", vers une autonomie conçue comme "capacité à gérer — à son initiative ses dépendances" (Brizais – Chauvigné, 1985). Cela ne présuppose en rien que cette orientation soit évidente pour les uns ou pour les autres. On peut même affirmer que d'une certaine manière, elle constitue la contradiction de toute pratique éducative. Prendre en charge en vue d'autonomie... Des résistances à cette promotion vont apparaître chez les éducateurs. La promotion de l'*éduqué* représente nécessairement une perte de pouvoir pour eux (une dépossession).

¹¹ A ce titre, les nounours et autres peluches et biberons des «enfants» (22-24 ans) du Loft story reflètent l'état des lieux.

¹² L'allongement constant et réclamé par les différents acteurs des études, y compris des filières de formation qui s'annoncent comme «professionnelles» le montre. Les pratiques de sélection pour accéder à ces formations aussi, quand elles exigent de l'«expérience», dans la plus parfaite contradiction. Pour apprendre le métier, il faut déjà le connaître et l'avoir expérimenté...

Une possibilité pour les parents (pas pour les professionnels)

Confier l'enfant

Celui qui se voit confier un enfant n'exerce que les attributs d'une « autorité parentale » nécessaires à l'accomplissement de sa mission.

Différence 1

Les parents peuvent "confier" leur enfant. Il s'agit plus que d'un rappel. Il est très important qu'il existe des institutions-relais de la famille, pour "décoloniser l'enfant"¹³, soutenir son parcours difficile d'adultisation. Les parents peuvent confier leur enfant à d'autres éducateurs, professionnels ou non, grands-parents par exemple. La confiance est limitée, nous dit la loi. Celui qui se voit confier un enfant ne dispose pas de la même "autorité" que celle qui est mise à la disposition des parents. La limite est clairement établie, même si elle n'est, et pour cause, pas nettement énoncée. Le professionnel à qui est confié l'enfant (ou le non professionnel – non parent de l'enfant) dispose seulement d'un droit d'exercice des attributs de l'autorité parentale "nécessaires à l'accomplissement de sa mission..." La formule a l'avantage de l'ouverture...

Une priorité aux parents

Les parents assument au premier rang l'éducation de l'enfant

Ils ont la liberté du choix des valeurs et règles de référence dès lors qu'elles ne sont pas contraire à l'ordre public républicain

Différence 2

C'est tant mieux. La loi ne prend pas le risque d'un énoncé méthodique des contenus précis de ce transfert. Cela oblige les professionnels, comme les parents, mais dans les limites de leur non-professionnalité, à réfléchir sur ce qui est confié. Les petites histoires récurrentes de linge, propre ou sale, à surveiller, à "faire attention", les "lui dire de nous téléphoner", qui émaillent par exemple les départs de "colonies de vacances", prennent une autre résonance, replacées dans cette logique d'une confiance à négocier... Les intervalles de confiance pour reprendre une formule mathématique sont à définir.

Les différences entre autres éducateurs de l'enfant, professionnels ou non, et parents de l'enfant commencent par ce principe de "priorité" aux parents quant à l'éducation de l'enfant. La liberté, pas totalement libre, du choix des valeurs et règles de référence qu'ils entendent transmettre à leur enfant est la règle. Le principe d'une "délégation" d'éducation entre parents et autres éducateurs de l'enfant doit tenir compte de cette donne. Qu'il s'agisse là d'un point de vue idéologique quant à une telle priorité, nous en sommes bien d'accord. À ce titre, nous pouvons juger utile de le contester, d'en débattre, etc. Certains professionnels de l'enfance ne sont pas loin parfois de se considérer comme plus "qualifiés" (et pour cause) pour réclamer une telle priorité d'éducation. C'est vrai qu'aujourd'hui on semble ne plus supporter socialement, politiquement, l'imperfection d'une parentalité ordinaire. Nos gouvernants, comme beaucoup d'autres, journalistes, professionnels, etc. semblent en recherche d'une parentalité parfaite, une autorité parentale qui ne manquerait pas d'autorité en somme. Sommes-nous à la veille de la mise en place d'un "permis de parentalité" ?

Il faut rappeler le choix qui a été fait dans notre démocratie de considérer la parentalité comme une liberté, et pas un droit.

Quelques ouvrages...

- Pr Jeammet Ph. (2002). 100 questions sur l'adolescence. Paris : Solar
- Reymond-Rivier B. (1997). Le développement social de l'enfant et de l'adolescent. Paris : Mardaga.
- Brizais R., Vogt Ch., Chauvigné Ch., Le Penne Y. (2001). L'enfant, l'adolescent et les libertés. Paris : L'Harmattan

C'est une liberté déjà du point de vue essentiel de l'accès à la parentalité quand le réel le permet. Ceux qui sont "réellement" capables (pubères non stériles) d'en fabriquer ont la liberté de le faire, quel que soit ce qu'en pensent les autres, dans l'exercice par ailleurs contrôlé de leur sexualité (interdit de l'inceste, consentement...)! Comme pour les autres, cette liberté est articulée sur les autres... Mais il ne s'agit pas d'un droit, et déjà pas d'un droit-pourvoyance. L'État de droit n'est pas engagé sur une garantie d'accès à la parentalité pour des sujets ou des couples qui le souhaiteraient et serait "réellement" écartés de la possibilité de concevoir des enfants (stérilité, homosexualité).

Resterait enfin à réaffirmer fortement notre désir d'adulte de voir nos (les) enfants grandir... Le repli sur la parentalité de l'éducation pose problème. L'éducation est d'abord un problème d'adultes...

¹³ Voir le livre aujourd'hui oublié de Gérard Mendel (1971), *Pour décoloniser l'enfant*, Paris : Payot, Petite Bibliothèque, n°242

Synthèse d'interventions

Intervention d'Odile COTTINEAU, éducatrice de l'Association de Prévention Spécialisée
Fernand Deligny

à propos de ce qui se joue entre certaines familles en difficulté ou groupes sociaux marginalisés et les institutions éducatives (haltes garderies, crèches, écoles, centres socioculturels...), de la petite enfance jusqu'au collège

1. Un procès réciproque

On n'identifie pas les problèmes, on désigne un coupable : les familles ou les institutions. Ce procès est alimenté à l'infini.

2. Rupture de communication institutions/familles

C'est à cause de cette rupture de communication que le procès réciproque peut se développer sans fin.

En fait, la communication est souvent abandonnée aux enfants qui font eux-mêmes la jonction entre les deux parties de ce procès.

Cette communication assurée par les enfants charge et renforce les contentieux.

3. Des enfants soumis à pression

"Si tu veux réussir à l'école, il vaut mieux que tu choisisses la culture de l'école contre celle de la famille".

Pris dans un conflit de fidélité, ils choisissent la fidélité à la famille et font payer à l'école : refus d'apprendre, comportements transgresseurs, petite délinquance. Ces comportements renforcent le procès réciproque.

4. Une opinion publique négative

Celle-ci se développe dans les conversations de famille à famille et certains groupes sociaux (souvent en position stigmatisée sur les quartiers). Il se développe des discours négatifs sur les institutions avec lesquelles ils sont en contentieux.

5. Une violence légitimée

Haltes garderies, écoles, centres sociaux vandalisés, agressions d'enseignants ou d'animateurs. Il n'est pas rare d'entendre sur les quartiers "ça devait bien arriver !".

On peut dire que souvent dans ces actes délinquants, les adolescents se sentent légitimés par les discours entendus au sein des familles.

Schéma d'action des éducateurs de l'APSFD face à de telles situations.

1. Une action de médiation :

- faire baisser la pression
- faire s'exprimer les contentieux (des deux côtés)
- rétablir les informations justes
- rétablir une communication directe institutions/familles (faire ainsi tomber les représentations fausses et les préjugés)

2. Ouvrir une perspective de changements :

- par la mise en place d'une expérimentation qui donne une place active aux parents et à leurs enfants

D'où l'importance qu'une communication saine se mette en place dès les premières expériences de fréquentations d'institutions éducatives.

Intervention de Marie Th  RABIN, coordinatrice ZEP Nantes Est

- Présentation de l'histoire de la commission petite enfance, des objectifs visés, des réflexions menées et des actions mises en place.
- Construction tout au long du travail de la commission d'un partenariat fort autour de la petite enfance.

1) Historique : naissance de la commission

Dès 1993, l'équipe de quartier, équipe chargée de la mise en place de la politique de la Ville avait initié une commission petite enfance pour réfléchir à la mise en place d'actions-lecture en direction des familles

1994/1995 : Gr ce à la collaboration de l' équipe de quartier et de l'Inspection Académique par l'intermédiaire de la conseillère pédagogique, il y a redéfinition des objectifs et fonctionnement de la commission.

objectif : amélioration de l'accueil de l'enfant de 2 ans sur le quartier.

Création de la commission petite enfance pilotée par l'Education Nationale et l'équipe de quartier (participation des personnels de haltes, de PMI et les enseignants et ATSEM de PS, le mercredi ou samedi matin)

1999 : Implication de la direction petite enfance de la ville dans le pilotage

2) Objectifs et réalisations

Les objectifs ont évolués avec les années.

1995/1999

Les objectifs

- faire un état des lieux des modalités d'accueil de l'enfant de 2 ans dans les différentes structures du quartier

- améliorer les conditions d'accueil de l'enfant de 2 ans en privilégiant la continuité entre les structures de la petite enfance et les écoles maternelles

Mise en œuvre pour répondre à ces objectifs

- meilleure connaissance mutuelle des institutions, structures et fonctionnements

- Participation à des formations communes sur :
- développement de l'enfant de 2 ans et l'entrée à l' cole maternelle

- bilinguisme et biculturalisme

- fonction parentale et phénomène de maltraitance

- Recherche des principes de fonctionnement communs à chaque structure

- Elaboration d' un discours commun autour de l'enfant de 2/3 ans en direction des familles (cohérence) :  laboration d'un guide des structures d'accueil de l'enfant de 0 à 3 ans : guide en direction des familles

- Mise en place des actions passerelles entre les haltes et l' cole pour préparer l'entrée à l' cole

1999/2000

Les objectifs

- repenser les actions passerelles pour les enrichir et les élargir

- rechercher quelle perception avaient les familles des actions passerelles et des institutions

Mise en œuvre

- Rencontre régulière entre enfants d'une halte et enfants d'une  cole à partir d'une animation autour du livre réalisée par une intervenante extérieure. Les parents des haltes et des écoles étaient invités à y participer

- Participation des enfants à des matinées à l' cole, toujours avec l'association des parents

- Mise en place d'un carnaval petite enfance

- Réalisation d'un questionnaire pour mieux connaître l'avis des familles sur les actions passerelles et l'entrée à l' cole

Un constat est fait :

- les parents ont du mal à suivre de manière régulière les actions halte/ cole

- les actions passerelles fonctionnent bien entre une  cole et une halte

Sur l'autre  cole, constat que de nombreux enfants arrivent à l' cole sans avoir fréquenté de structure collective auparavant.

En 2000/2002

La municipalité de Nantes a le souhait d'ouvrir un lieu passerelle sur le quartier.

La commission est donc invitée à réfléchir à sa mise en place

Objectif

- mise en place d'un lieu passerelle

Mise en œuvre

- se documenter et s'informer sur les différents lieux passerelles

- faire un état des besoins par  cole

- réfléchir aux objectifs, missions, fonctionnement du lieu, à la place des personnels et des familles, à l'information

-  crire le projet du lieu passerelle

Le lieu passerelle a ouvert en mai 2002

Constats :

- besoin de formaliser par écrit les actions passerelles et de les enrichir
- difficulté d'implication des familles "vulnérables ou fragilisées"
- place de la PMI dans la commission et dans les actions et lieu passerelle

En 2002/2003

Objectifs

- faire un écrit sur les actions passerelles
- réfléchir à comment aider les familles fragiles à préparer l'entrée à l'école et à participer aux actions passerelles.
 - quelle cohérence d'intervention partenariale développer à l'égard de ces familles ?
 - quelles actions et pratiques mettre en place ?
- réfléchir à la place de la PMI

Mise en oeuvre

Travail avec le CAREP : informations sur différents types d'actions passerelles en France

- place de la PMI : réflexion entre puéricultrices, médecin et encadrante qui aide à définir leur place dans ce partenariat
 - aider les familles plus fragilisées à penser et à parler de l'entrée à l'école et accompagner ces familles vers les actions passerelles (mise en place d'un groupe de parents pour préparer l'idée de scolarisation)

- mise en place d'une réflexion sur des familles vulnérables :
Elaboration d'un questionnaire en direction des professionnels de la petite enfance sur les familles vulnérables
 - quelle définition d'une famille vulnérable
 - quelles expériences de travail positives avec ces familles avez-vous eues ?
 - qu'est ce qui vous met en difficulté ?
 - quels savoir-faire et savoir-être avez-vous repérés ? (lien avec enfant, autres parents, structure)
 - que souhaiteriez-vous que ces familles développent dans votre structure pour le bien de l'enfant ?
 - quelles doivent être les priorités et les limites des professionnels ?

- axes de travail issus de la synthèse du dépouillement des questionnaires

Travail sur les familles vulnérables

- redéfinir le terme de "familles vulnérables"
- mieux connaître le fonctionnement de la relation parents/enfants et parents/école dans ces familles
- mieux connaître les attentes de ces familles et savoir de quelles manières y répondre
- réfléchir aux interactions possibles entre compétences des parents et compétences et missions des professionnels

Travail sur la fonction parentale

- comment construire une cohérence parents/école autour de projets éducatifs ?

- comment renforcer les parents dans leur rôle de parents ?
- place des professionnels dans ce renforcement de la fonction parentale ?

- action envisagée pour 2003- 2004

Il était prévu de faire une recherche action autour des questions posées à propos des familles "vulnérables".

Cette action est pour l'instant à l'état "pause" puisque les responsables DPEF remettent en cause le travail de la commission petite enfance ; ils ont décidé d'arrêter cette commission pour plusieurs raisons : problème de gestion du personnel, parce qu'ils ne perçoivent pas bien l'importance et l'intérêt du travail de partenariat réalisé.

3) Le Partenariat

Toute cette réflexion menée ensemble entre partenaires au sein de la commission a permis :

- d'avoir un discours commun sur l'entrée à l'école vis à vis des familles
- de permettre aux enfants et familles de mieux préparer l'entrée à l'école (les partenaires étant des relais, des accompagnateurs)
- de réfléchir ensemble sur les actions menées pour les enrichir et pour qu'elles répondent encore mieux à l'ensemble des familles.

Le partenariat ne se décrète pas, il se construit avec l'ensemble des acteurs (responsables et professionnels de terrain)

Il s'enrichit au fil du temps. Il a besoin d'être évalué.

Les professionnels de terrain ont besoin de se rencontrer, de se connaître.

Il est indispensable en ZEP.

Synthèse des ateliers

Nous avons proposé des ateliers thématiques en vue de croiser nos points de vue professionnels : personnels petite enfance, ATSEM, enseignants. Les paramètres des questions sur lesquelles nous avons travaillé cependant sont difficiles à isoler dans la mesure où il s'agit bien d'offrir un cadre d'ensemble cohérent. Pour des commodités de présentation, nous conserverons les grands axes que nous avons retenus. Cette restitution se veut le reflet de ce qui est en tension, en équilibre, et commun dans nos réflexions.

1] l'aménagement du temps de l'enfant, des temps.

Les professionnels de l'atelier ont insisté sur la nécessité d'avoir une vigilance toute particulière sur tous les temps en charnière : entre la famille et l'école/ entre le lieu d'accueil petite enfance et l'école/ et au sein de l'école entre les différents moments de la journée. Des tuilages¹ apparaissent comme souhaitables, non pas dans la confusion des rôles, mais au contraire pour rendre lisible aux "usagers" le fonctionnement proposé : les périodes d'adaptation très progressives que propose la crèche ont pour vocation de créer cette nécessaire relation de confiance (au sens propre de confier) avec les familles.

De ce point de vue, les professionnels petite enfance ont indiqué l'importance dans leur formation initiale puis dans leur suivi professionnel, des compétences à développer dans la relation aux familles, dans l'écoute que cela suppose. Une famille en confiance, autorise son enfant à une meilleure séparation. C'est cela qui est à gagner.

L'accueil du matin à la crèche, à la halte, à l'école... dans les modalités proposées interviennent des éléments assez évidents qui tiennent au taux d'encadrement, car il s'agit d'accueillir, par des mots, le regard, la présence, le parent et l'enfant (ce n'est pas le moment d'affecter l'ATSEM sur d'autres tâches, mais bien au contraire, renforcer, par exemple deux ATSEM le matin dans la classe de PS dans le cadre d'échanges de service à concevoir avec la GS). Le cadre proposé doit permettre aux parents de trouver leur place

(et que leur place), c'est-à-dire de ne pas se sentir intrusifs. Cela passe par des aménagements de lieux, des objets, des activités qui vont aider à faire tiers ; et un temps borné, qui aide à marquer la séparation (à un moment, c'est l'heure). D'autres temps supposent cette même vigilance : le temps de collation, le temps de repas, le temps de sieste, la séparation du soir. A l'école, dans le souci de faire de ces temps, des temps éducatifs, il y a parfois une accumulation d'objectifs, à l'exemple de la collation, dont les enseignants veulent faire un temps d'éducation au vivre ensemble, au goût, au langage, au dénombrement... Cette conception a fait rire les collègues des crèches : pour elles, il s'agit davantage d'observer comment l'enfant va réagir à l'offre (s'il a faim ou pas, tout simplement). D'où l'intérêt de ces échanges, sans jugement.

Les temps, les lieux qui marquent ces temps... structurent, construisent le sentiment du temps chez l'enfant. D'où l'importance de les nommer, d'indiquer les changements, de décrire ce qui vient après, de raconter ce qui s'est vécu. Dans les différents aménagements de rythme qui ont été cités, et notamment lorsqu'il y a tuilage modifiant le calendrier scolaire tel qu'il est établi (sur la journée, sur une période) ; il apparaît nécessaire de poser le projet par écrit de manière à clairement établir les responsabilités de chacun.

Dans ce chapitre, nous ne pouvons pas occulter une question centrale : celle de la "propreté". Si elle est bien un signe de maturité, comme le disait Françoise Tendron, le fait de cristalliser sur cette question ne fait que renforcer les tensions (à entendre sur l'enfant) qu'elle risque de provoquer. Elle sert de langage pour l'enfant qui vient dire qu'il n'est pas prêt, qu'il refuse la séparation. Comment entendre, faire entendre à la famille, ce que dit l'enfant tout en prenant en compte le contexte social ou psychologique.



¹ Dans les exemples de tuilage : des lieux passerelles (halte/école) ; des temps passerelles où des professionnels de la halte viennent en renfort sur deux demi-journées en septembre ; des adaptations très progressives à l'école : mi-temps école/mi-temps structure petite enfance.

Respecter les rythmes de l'enfant : La propreté.

Pourquoi cette «intolérance» de l'école envers l'enfant qui a des couches ?

<p>L'enfant «propre» est un enfant qui a acquis une certaine maturité : autonomie, capacité d'analyse, d'anticipation qui correspond à une étape, il devient grand, capable d'aller à l'école.</p> <p>En terme d'évaluation, je n'ai plus de couche, je vais à l'école, c'est un moyen pour lui de comprendre qu'il grandit.</p> <p>On peut devenir propre très vite (4-5 jours) il n'y a pas besoin d'anticiper.</p> <p>L'enfant qui est mûr et prêt mais qui n'est pas tout à fait propre, le devient très rapidement (8-15 jours avec le groupe)</p> <p>L'enfant qui n'est pas propre du fait d'un handicap physique, est toujours accepté à l'école.</p>	<p>Pression des parents : dès 2 ans, angoisse : il faut être prêt. «Violence» faite à l'enfant, non respect.</p> <p>«Le dressage» est différent de la maturité.</p> <p>L'âge où l'enfant est propre est plus proche des 2 ans ½ que des 2 ans.</p> <p>L'enfant qui pose problème, c'est souvent celui qui n'est pas propre et qui ne tient pas en place, qui n'est pas attiré par les apprentissages.</p> <p>L'encadrement d'une classe, 2 adultes pour 30, ne facilite pas l'apprentissage de la propreté à l'école.</p> <p>Un enfant qui «fait» systématiquement après le départ de sa mère ou 3 fois de suite dans la matinée, que veut-il dire ?</p>
<p>L'utilisation des couches «pull up» qui permettent une certaine autonomie ?</p>	

Des questions :

Le rythme des enfants n'est-il pas souvent mis de côté du fait de l'impossibilité matérielle pour les professionnels d'en tenir compte dans l'état actuel des choses ? (pression des parents, gratuité des haltes et crèches après 3 ans ?). Des classes multi-âges qui posent d'entrée l'hétérogénéité des enfants ne respectent-elles pas plus les rythmes ?

Quid du désir de réussite scolaire de certains parents : pas 4 ans de maternelle ! Il va régresser avec des plus petits. Peut-il sauter une classe ? Il va "s'ennuyer".

parents aussi ?). Pourquoi deux adultes seulement pour parfois une certaine d'enfants dans la cour ?

- faut-il ouvrir les cours de récréation sur le quartier et si oui, comment faire cohabiter des utilisations différentes d'un même lieu ? et si oui, peut-on mutualiser des équipements en pensant des matériels amovibles ?

- quelle dynamique de partenariat peut-on envisager avec des lieux partagés ? des espaces plurivalents ?

Des leviers sont toutefois repérés et cités par le groupe :

- la prise en compte des besoins contraires des enfants : mouvement/repos ; prise de risque/sécurité matérielle et affective ; socialisation/individuation ; accueil/rupture, apprendre/se reconnaître ; imiter, reproduire/s'exprimer, s'affirmer, créer ; jouer, imaginer, rêver/ se confronter, expérimenter le réel

- la prise en compte des besoins de circulation

- l'optimisation des matériels (amovibles, plurivalents...)

- la mise en synergie des différentes structures ; repérer les partages d'espaces possibles entre différentes structures (ou impossibles)

- la nécessité d'impliquer les acteurs dans les projets de construction.

Ces réflexions amènent à deux questions centrales :

- quelle politique éducative en direction des jeunes enfants afin d'arrêter des axes d'organisation et d'accueil associant les professionnels aux décisions ?

- quel choix en termes d'encadrement au niveau de l'école (optimiser l'encadrement en fonction des besoins variés d'accompagnement, c'est-à-dire interroger la permanence du binôme enseignant/ATSEM sur l'ensemble des classes de l'école) ?

2] L'aménagement de l'espace

Des obstacles apparaissent :

- les limites matérielles de certains espaces
- des organisations contraintes par des questions de sécurité, d'effectifs, de budget.

Des questionnements montrent la tension quasi permanente entre la prise en compte de l'individu/celle du groupe :

- à l'école, est-ce que chaque enfant doit avoir «sa» table, identifiée, pour se repérer dans le «chaos» du monde ?

- est-ce qu'on peut permettre, voire autoriser, des cachettes à l'abri du regard des autres et particulièrement de l'adulte... pour se réfugier, se retrouver ?

- des espaces pour les enfants... et des espaces pour les parents ? comment entendre la parole des parents à distance de leurs enfants ?

- pourquoi les enfants en structure petite enfance se sentent en sécurité dans des espaces importants mais structurés ?

- et à l'école, n'ont-ils pas peur des cours de récréation (et leurs

3] Atelier relation collective/ relation individuelle

Les éléments du développement de l'enfant de 2/3 ans qui sont à prendre en compte

- la notion de singularité : chaque enfant se développe en fonction de rythmes qui lui sont propres
- l'estime de soi en construction
- le processus d'individuation : l'enfant se construit en tant qu'individu unique, distinct de sa mère et du monde qui l'entoure
- la construction du langage, différente d'un enfant à l'autre : certains ont un langage en rapport avec les choses, d'autres en rapport avec les personnes
- l'enfant doit être acteur de ses apprentissages
- la notion de plaisir liée à celle de besoin
- la notion d'évolution
- les rôles distincts des adultes (enseignants, ATSEM) dans l'accompagnement de cette construction de l'individu : l'ATSEM ayant un rôle plus "maternel"

Les obstacles liés à ces éléments de développement

Le grand groupe à l'école est difficile à vivre pour un enfant qui n'a pas construit le "je" ni l'estime de soi.

Les activités collectives peuvent ne pas avoir de sens pour l'enfant.

La consigne collective risque de ne pas être comprise, tout simplement parce que les enfants pris individuellement ne se sont pas sentis concernés. Ils n'ont pas compris qu'elle s'adressait à chacun à l'intérieur du groupe.

Le rapport à l'autre est facilité au sein des petits groupes de la halte ou de la crèche.

La relation individuelle est à privilégier, même si l'enfant a besoin, pour s'ouvrir au monde, d'être confronté au groupe.

Les contraintes de l'école peuvent constituer un obstacle au développement du jeune enfant qui a besoin de mouvement, d'expérimentations, de liberté d'action pour apprendre le monde.

Les solutions proposées quant à l'aménagement des pratiques

Principes :

- faire que les situations collectives soient offertes à tous mais que les réponses puissent être individuelles ;
- trouver le juste milieu entre "attentisme" et exigences inadéquates : pour cela, proposer aux enfants des situations inductrices d'actions ;
- accorder de l'importance à tous les temps offrant l'opportunité d'une relation individuelle ;
- ne pas figer les choses mais penser ce fonctionnement en évolution en fonction des nouveaux besoins de l'enfant ;
- savoir prendre son temps.

1. Des situations collectives : courtes, denses, attractives

Grand groupe → Ecole – Halte (ponctuellement)

Rituels, comptines, chants, projet de la classe, histoire, langage

Objectifs :

- structuration du temps
- langage (écoute et compréhension)
- fédération de la vie de groupe
- plaisir d'agir ensemble, socialisation

Caractéristiques :

- enseignant chef d'orchestre
- moment dirigé
- enfant "récepteur"

2. Petits groupes → Ecole – Halte – Crèche

Ateliers de 6 à 8 enfants

Durée environ de 20 minutes, en fonction des enfants, des contenus, du contexte

Objectifs :

- expérimenter, manipuler
- découvrir le monde au travers des activités sensorielles
- ordonner le monde au travers des activités de structuration
- produire et structurer le langage

Caractéristiques :

- enseignant incitateur
- enfant acteur

3. Des situations de relation individuelle

* Temps informels → Ecole – Halte – Crèche

. accueils individualisés de l'enfant et de son parent

Objectifs :

- entretenir la relation avec la famille
- construire le lien entre le monde de la maison et celui de l'école

. sieste (endormissement et lever), déjeuner, habillage et déshabillage, toilettes, soins, récréations, collation)

Objectifs :

- autonomie
- langage (ces moments de langage sont très importants à condition que l'enfant sente en face de lui un interlocuteur "vrai")

Propositions :

- le goûter peut être pris en petits groupes
- la récréation peut être repensée en début d'année : temps et espaces distincts de ceux des grands, temps réduit la demi-heure n'étant qu'une indication
- organiser, si possible, un passage aux toilettes individuel ou par petits groupes

* Activités individuelles "à la carte" → Ecole – Halte – Crèche

Objectifs :

- jeux d'imitation, socialisation
- activités d'expression (modelage, peinture ...)

* Echanges autour du "cahier de vie" → Ecole

Accueil du matin

Objectifs :

- langage
- représentation de l'écrit
- communication au groupe
- structuration du temps
- construire le lien entre le monde de la maison et celui de l'école.



4] Les passages/ les séparations

Les réussites

- réalisation d'accueils individualisés de qualité en classe de petite section (PPS et PS) : échanges enfant/enseignant/parents/ATSEM réguliers et respect de la parole de chacun.

- la séparation se travaille "à la carte", mais aussi, collectivement, pour construire son appartenance à un groupe, viser les compétences de socialisation, comprendre le sens des règles du "Vivre ensemble", s'autoriser à entrer dans les apprentissages.

- réunions de travail régulières entre les professionnels PMI/Petite Enfance/Enseignant(e)s : complémentarité des rôles et liens de confiance, de respect, nécessaires entre les professionnels de structures différentes.

- créations de projet de travail sur la séparation présenté aux familles, aux enfants, avec la participation de la rééducatrice d'un RASED : symboliser en classe "la séparation", sous forme de rituels collectifs : paroles échangées/musique indiquant le moment, un ruban précisant l'espace réservé à la séparation/les gestes d'accompagnement/l'autorisation partagée.

- accueillir les familles d'origines différentes par des rituels musicaux (ou autres) permettant d'établir des liens entre leurs cultures et la culture française : respect du droit à la différence.

- en tant que partenaires de l'enfant : "croiser ses observations" pour être plus objectifs, plus efficaces, pour comprendre des comportements inattendus.

- multiplier les occasions de rencontres d'enfants d'âges différents (récréations communes, organisation de classes multi-âges, goûters ou repas communs...) pour travailler l'autonomie, l'entraide, le tutorat, la créativité, "les passages".



Les obstacles

- manque de lisibilité des missions de l'école "parler clairement de l'Ecole", des objectifs visés pour une première scolarisation réussie.

- confusion et/ou superposition des rôles des différents partenaires de l'enfant : Enseignant(e)/ATSEM, notamment.

- difficultés pour évaluer et différencier le temps nécessaire au travail de séparation : différencier = aider = mettre des mots pour donner du sens, pour se comprendre.

- observer et comprendre les périodes de régression possibles pour aider l'enfant à progresser, l'accompagner pour franchir les obstacles éventuels.

- gérer "la présence des doudous" (objets transitionnels), des tétines qui empêchent les enfants de parler : la négociation est parfois inefficace.

- la différence des formations et des rôles devraient être une richesse et non un obstacle au professionnalisme.

Les perspectives

- accompagner l'enfant dans la gestion de ses émotions, l'acceptation de l'attente du retour de ses parents : "travailler la patience", en l'aidant à "parler cette séparation" et se construire des repères d'espaces-temps : remplacer, petit à petit, le doudou par une photo choisie par l'enfant (événement familial important, heureux...).

- favoriser l'accueil et l'implication des pères (qui représentent la loi) pour aider à la séparation : clarification du rôle parental l'implication des RASED semble essentielle.

- les "passages et les séparations" devraient faire l'objet d'un axe de réflexion commun, inscrit dans le projet d'école pour permettre aux enfants, parents, ATSEM, enseignants et professionnels de la Petite Enfance, de travailler en totale cohérence et/ou complémentarité.

5] Avoir deux ans en crèche ou à l'école

Premier temps de travail par groupes pour partir des représentations de chacun sur les deux types de structures.

- enseignants et ATSEM ensemble sur leurs connaissances et questionnements par rapport aux crèches.

- EJE et auxiliaires de puériculture ensemble sur leurs connaissances et questionnements par rapport aux écoles.

	STRUCTURES PETITE ENFANCE	L'ECOLE
Le personnel	<p>PROFESSIONNELS ENCADRANTS</p> <ul style="list-style-type: none"> - directrice (qui n'entre pas dans le taux d'encadrement des enfants). C'est une puéricultrice : 3 ans d'étude infirmière après le bac + un an de spécialisation en puériculture. Ou une éducatrice de jeunes enfants (si l'établissement a moins de 40 enfants) : concours bac + 2 ans de formation. - éducatrice de jeunes enfants (peut être responsable de section) - auxiliaire de puériculture : après la 3^e, BEP actions sanitaires et sociales. - personnel ayant CAP petite enfance. - cuisinier. - agent d'entretien - personnel vacataire libéral : pédiatre (fréquence 1 fois/semaine) ; psychologue (fréquence 1 fois/mois pour analyse des pratiques professionnelles). <p>ENCADREMENT (taux) 1 adulte pour 5 enfants qui ne marchent pas. 1 adulte pour 8 enfants marcheurs. 4 adultes pour 20 enfants.</p> <p>La personne référente : personne de la crèche qui, au moment de l'adaptation, sera plus attentive à l'enfant arrivant et plus longtemps selon les besoins de celui-ci.</p> <p>PAYANT (quotient familial)</p>	<p>PROFESSIONNELS ENCADRANTS</p> <ul style="list-style-type: none"> - directrice (ou directeur) : c'est un enseignant déchargé partiellement de sa classe si l'école a 5 classes ou plus hors ZEP, systématiquement en ZEP (en fonction du nombre de classes de ¼ de décharge à plus). - enseignant : recrutement niveau licence + un an de préparation au concours + un an de formation IUFM. - ATSEM (agent territorial spécialisé pour les écoles maternelles) : CAP petite enfance. - animateur périscolaire - personnel de restauration. - rased (réseau d'aides spécialisées auprès des élèves en difficulté) : enseignants spécialisés (un an de + de formation) ; maître E (aide pédagogique), rééducateur, psychologue scolaire. <p>ENCADREMENT 2 adultes pour la classe : enseignant + ATSEM (effectifs de 20/25 en ZEP à 30/31 hors ZEP).</p> <p>ORGANISATION Beaucoup de petits groupes Temps découpés avec différents professionnels sur les différents moments.</p> <p>GRATUITE</p>
	<p>CAHIERS DE TRANSMISSION Fiche va-et-vient famille/crèche sur laquelle sont notés tous les moments-clés de la vie quotidienne de l'enfant (repas, sommeil, jeux..)</p>	<p>CAHIERS DE VIE Y figurent en navette école/famille : - des éléments de la vie collective à l'école. - des éléments de la vie de la maison.</p>
Les activités	<p>Activités plus proposées qu'imposées. Activités libres autour du projet éducatif. Temps important pour utiliser le matériel qui reste à disposition. Rythmes individualisés. Types d'activités similaires que ceux proposés à l'école : peinture, motricité, musique, modelage...</p>	<p>Heures précises pour chaque activité. Structuration du temps. Emploi du temps avec un temps d'accueil, un temps de regroupement, un temps d'ateliers avec consignes. Mêmes types d'activités qu'en crèche : espaces symboliques, grande motricité. Activités (plus) imposées. Travail par groupes de besoins.</p> <p>Des compétences à acquérir (des programmes officiels) : l'Ecole met l'enfant en situation d'apprentissage pour acquérir ces compétences, on entre à l'Ecole pour construire son savoir. Imposer : dans un 1^{er} temps, l'important est que l'enfant prenne confiance, puis accepte petit à petit les contraintes, devienne élève.</p>
L'accueil	<p>Accueil échelonné tout au long de la matinée, permettant des rencontres individualisées avec les familles.</p>	<p>Accueil en début de matinée Des aménagements sont organisés pour que soit facilitée la rencontre avec les familles et l'accueil plus individualisé de l'enfant : accueil long, tuilage avec animateurs périscolaires, ATSEM des GS...</p>

NB : Pourcentage des enfants de deux ans scolarisés : en ZEP : 35 à 40% ; 10 à 15% hors ZEP.

La scolarisation des tout-petits débute autour de 2 ans 3 mois et plus.

L'accueil de l'enfant de 2 à 3 ans en crèche collective

Concepts-clés d'après interventions d'éducateurs de jeunes enfants de différentes structures qui pourraient servir de support à une réflexion sur l'accueil des enfants de deux et trois ans en écoles maternelles

Une équipe concertée pour un projet cohérent

- se mettre d'accord sur des grandes lignes
- avoir une démarche commune
- faire des choix d'équipe
- discuter, rediscuter régulièrement certains actes ou projets
- = attitudes professionnelles et non personnelles

Une rentrée individualisée et préparée avec la famille

- période d'adaptation progressive permettant une familiarisation
- 5 à 6 séances avec présence de plus en plus restreinte des parents
- transmission quotidienne et explicitation d'événements aux familles
- informations réciproques sur la vie de l'enfant

Priorité à l'accueil et à la relation individuelle

- créer une relation affective individualisée
- créer le sentiment d'être reconnu comme personne unique
- accompagner chacun vers la première activité
- aider progressivement à se détacher
- mise en mots au moment de la séparation et des retrouvailles
- créer un climat sécurisant (mêmes repères toute la journée)

Accompagnement vers l'autonomie et la socialisation

- faire acquérir les règles du comportement social
- activités libres et dirigées
- prendre le temps de laisser faire seul
- faire ses propres expériences ou découvertes
- responsabiliser par rapport au matériel utilisé (couverts, ciseaux...)
- temps de repas, de repos...moments de plaisir, d'échanges, de partage, d'expériences nouvelles, de responsabilisation.

*SOUPLESSE mais avec des REGLES
RESPECT DES RYTHMES DE CHACUN
ACTES PENSES EN EQUIPE
COHERENCE DES ADULTES
GRANDE PRISE EN COMPTE DE L'ENFANT
ACTEUR
VERBALISATION*

En conclusion, favoriser l'entrée du jeune enfant à l'école oblige les professionnels, les institutions, à penser cette question ensemble, en mettant noir sur blanc les objectifs visés.

Des outils écrits contribuent à rendre le projet lisible : du livret d'accueil qui clarifie du côté des usagers à l'élaboration d'un projet éducatif local, en passant par des chartes ou conventions fixant des modalités de fonctionnement :

- du côté du/des temps en aménageant des transitions ;
- en laissant leur place aux familles, sans substitution des rôles ;
- du côté des espaces : ni trop figés, ni trop plurivalents ;
- du côté des interactions : construire dans le même temps l'individuation et le "vivre ensemble" ;
- du côté des apprentissages pour élever l'enfant.

Analyse des visites de structures petite enfance

Par groupes de trois, les stagiaires ont visité différents lieux d'accueil de la petite enfance, repérés pour l'intérêt que chacun présentait de manière spécifique pour une analyse comparative. La rencontre avec les professionnels a aussi permis de mieux cerner les objectifs mis en œuvre au sein de ces structures.

1] Lieux multi-accueil

- Espaces ouverts
- Jeux à volonté
- Coins calmes
- Peu de mobilier (tables/chaises) ou contre les murs
- Multi-âge
- 5 adultes pour 20 enfants
- Activités facultatives avec incitation
- 30 mn/jour à l'extérieur à la carte
- Grande part à l'individualisation
- Structures motrices
- Coins lecture
- 3 mètres carrés par enfant
- Sieste à la demande
- Projet pédagogique transmis aux familles
- Accueil toujours à 2 minimum
- Sas d'accueil pour parents
- Visites à l'école, projet à développer
- Parents en attente de production
- Transmission aux parents avec fiche

2] Halte-garderie

- Espace très fonctionnel
- Pôle d'accueil vaste
- Grande salle de jeu, espaces moteurs
- Espaces douillets
- Salles d'ateliers
- Activités à la carte
- Projet fortement axé sur la préparation à l'école
- Groupes hétérogènes
- Regroupement une fois par semaine pour activités contraintes en grand groupe
- Cahier de traces
- 1 adulte pour 7 enfants

3] Lieu passerelle

- Aménagement d'un appartement
- Préparation à l'école avec les parents et professionnels petite enfance
- On passe de l'appartement à l'école progressivement

- Individualisation maximale
- Groupes homogènes
- Aide progressive à la séparation
- Implication et disponibilité des personnels de l'école
- Contrats avec familles

4] Crèches

- Espace ouvert central + espaces satellites
- Ateliers fermés dans lesquels on peut laisser le matériel
- Beaucoup de pièces fermées
- Grande visibilité
- Structures motrices
- Coin lecture
- Bacs à manipulation
- Tables contre les murs pour libérer espaces du milieu
- Unités d'accueil de 20 avec groupes hétérogènes
- Chaque grand groupe autonome (cuisine, salle repos...)
- Priorité à l'individualisation
- Porte-manteaux avec prénoms
- Rythme très souple, intérieur/extérieur
- Temps de repas beaucoup plus contraint
- Contrat pour le temps passé avec engagement de régularité
- Actions passerelles avec écoles à développer
- Enfants malades accueillis
- Activités à la carte (peinture, jeux d'eau...) avec groupes homogènes
- 3 ou 4 adultes pour 20 enfants
- 1 pour 8 quand ils marchent
- Classeur de suivi par enfant
- Suivi santé important
- Activités contraintes plutôt rares (liées à projets spécifiques)

5] Ecoles maternelles

- Salle de jeux vitrée centrale
- Ateliers attenants aux classes
- Salle de repos multifonctions
- Jeu de cour qui change tous les 6 mois
- Utilisation plus rationnelle d'espaces de classes miroir
- Accueil individualisé

Liste des lieux d'accueil petite enfance visités par les stagiaires

1] Lieux multi-accueil

La Chapelle sur Erdre

La Capucine

34 rue du Plessis
44 240 La Chapelle Sur Erdre
02 40 72 04 74

Couëron

Maison de la petite enfance

Près du centre de secours
Rue Joséphine Even
Couëron
02 40 38 51 70

Centre maternelle de l'Erdurière

Accueil écoles, centre de loisirs

Structure petite enfance

Centre de l'Erdurière
L'Erdurière
Couëron
02 40 86 48 88

Nantes

Chlorophylle

Marie-Luce Yactao
Marie-Paule Robert
Rue Auguste Renoir
44100 Nantes
02 40 46 44 79

2] Halte-garderie

Saint-Herblain

Halte (+ relais assistantes maternelles)

Soleil levant

Yolaine Launay
38 rue de la Blanche
02 40 95 07 46

3] Lieu passerelle

Nantes

Paul Gauguin

«Le chemin vers l'école»

2 rue du Québec
44000 Nantes
02 40 76 88 07

4] Crèches

Saint-Herblain

Pomme de Reinette

M-Ch Guilloteau
Espace Françoise Giroud
5 chemin de la Solvardière.
02 28 03 82 67

5] Ecoles maternelles

Nantes

Françoise Dolto

Classes multi-âges

Françoise Gillot Gravouil
Ecole F. Dolto
11 rue de Concarneau
44300 Nantes
02 40 40 68 97

Orvault

Emile Gibier

6 rue des Pins
44700 Orvault
02 28 07 49 72

Comparatif Ecole Maternelle/ structures petite enfance

Résultats de deux recherches comparatives, pilotées par A. Florin, sur l'école maternelle et modes de garde

ACTIVITES PROPOSEES	ECOLE MATERNELLE	CRECHE
Activités pédagogiques	+ en %	- en %
Activités graphiques	+ en %	- en %
Activités langagières	+ en %	- en %
Préparation écriture	+ en %	- en %
Activités d'organisation	+ en %	+ en %
Soin, sieste	- en %	+en %
Demande d'attente	+ en %	- en %

Maîtrise de la langue : temps presque similaire à l'école et à la crèche.

Préparation à l'écriture à l'école / Expression de la personne en crèche

Activités pédagogiques : autant en crèche qu'à l'école.

Attentes plus importantes à l'école. Enfants plus passifs.

Plus 13 % de jeux informels en crèche.

40 % d'activités non structurées dans les deux lieux.

70 % des activités communes aux écoles et crèches.

Similitudes dans la gestion du temps et dimension collective.

Taux important d'inactivité dans les deux lieux.

A l'école, on répugne un peu à développer du temps de jeu informel. Plus d'activités structurées où l'enseignant ne perd pas son rôle.

ASSISTANTES MATERNELLES : Intermédiaire entre crèche et école en ce qui concerne la durée des activités.

Place importante dans la réalisation de la tâche. 60% de la réalisation par l'adulte pour garantir la réussite

Educatrices de crèches : Place plus importante faite à l'enfant. Métacognition. Enfant autonome

Enseignantes : S'ajustent à l'enfant. Enfants qui participent plus. Plus de métacognition. Plus de réponses diversifiées. Pallient les difficultés de l'enfant.

Mères : S'attachent au succès de la séance. Participent à toutes les tâches. Insistent sur l'identification du matériel. Mettre des noms. Contrôle de l'activité.

Plus l'adulte contrôle l'activité de l'enfant, moins l'enfant fait d'élaboration métacognitive. Il faudrait donc laisser plus l'enfant découvrir par lui-même et le guider dans ses découvertes.

Conclusions des deux recherches : similitudes entre écoles et crèches, prise en compte des petits de 2 et 3 ans, s'interroger sur la place des jeux informels à l'école

SCOLARISATION A DEUX ANS : oui mais pas dans n'importe quelle école et pas pour n'importe quel enfant

RECOMMANDATIONS POUR L'ECOLE A DEUX ANS :

- Aménager des transitions.
- Importance d'une rentrée préparée avec les familles (décalée, échelonnée, individualisée...)
- Peu de contraintes dans les premiers temps : jeux libres, repères, mettre l'école en mots, locaux et mobiliers adaptés, espaces évolutifs.
- Organisation souple et spécifique de la journée. Eviter la monotonie. Alternance repos/activités, petits groupes/grands groupes...
- Rythme conçu sur la journée ou demi-journée.
- Personnels compétents et formés.

CONDITIONS D'UNE SCOLARITE REUSSIE VUE DU COTE DES ENFANTS

- Pas d'imposition de l'école de manière brutale.
- Besoins physiologiques respectés. Bon état de santé, sommeil...
- Minimum d'autonomie.
- Pouvoir se faire comprendre.

Le lieu de vie principal d'un petit enfant doit rester sa famille : plus de 10 heures hors famille pour certains...

